

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



* 5 3 0 9 5 6 4 0 6 1 *

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

- Tesis doctoral -

INTERACCIÓN ENTRE IGUALES EN ENTORNOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.

**Un ensayo de desarrollo profesional con
profesores de Educación Infantil y de E.G.B.**

Autor: José Antonio García Fernández

Director: Dr. Miguel Fernández Pérez

Madrid, 1993

“Yo me lo paso *chupi* en el *cole*”

(Maria, 2º de EGB)

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias a la colaboración de varias personas, de quienes deseo dejar constancia aquí al expresarles mi sincero agradecimiento.

En primer lugar, al equipo docente de la Comunidad Infantil de Villaverde, especialmente a las profesoras y profesores María Bravo, Francisco Gómez, Pedro Ibáñez, Hortensia López, Concha Madrigal, Clara Moratalla, Guadalupe Moro, Julia Osuna y M. Cruz Pecci. Sus observaciones, ideas y objeciones han contribuido a mantener la disciplina que exige el análisis de la realidad.

Mi agradecimiento también a M^a. José Bermejo, Mercedes Iñarra y Victoria Rodríguez, participantes en el seminario de "Investigación en la Educación Especial" por su valiosa colaboración en la recogida de datos y por su generosa implicación en una tarea que desborda los marcos espacio-temporales estrictamente académicos.

No sería justo cerrar este apartado sin mi reconocimiento al Profesor Fernández Pérez, tanto por sus orientaciones y apoyo, como por el tono amistoso y comprensivo con que ha matizado su relación educativa conmigo.

Madrid, marzo, 1993

INTERACCIÓN ENTRE IGUALES EN ENTORNOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.

Un ensayo de desarrollo profesional con profesores de Educación Infantil y E.G.B.

0. INTRODUCCIÓN

1. La investigación sobre integración escolar.	15
2. Enfoque actual de la investigación.	20
3. Actitud ante la investigación.	23
4. Objetivos de la investigación.	27

I. MARCO TEÓRICO

<u>1. Paradigmas de investigación.</u>	31
1.1. El paradigma proceso-producto.	34
1.2. Los enfoques interpretativos de investigación.	37
1.2.1. Investigación en el aula y ciencias simbólicas.	42
1.2.1.1. El paradigma mediacional.	43
1.2.1.2. La investigación sobre el discurso del aula.	51
1.2.2. Investigación en el aula y paradigma ecológico.	59
1.2.3. Ciencia crítica e investigación-acción.	66

II. LA INTEGRACIÓN ESCOLAR: FACTORES CRÍTICOS.	78
2.1. Las definiciones de integración.	78
2.2. Evolución del movimiento hacia la integración.	80
2.3. Evolución de la investigación.	84
2.3.1. Resultados de los primeros estudios de eficacia.	84
2.3.1.1. Estudios sobre rendimiento académico.	85
2.3.1.2. Estudios sobre ajuste social.	86
2.3.2. Estudios de eficacia posteriores a 1970.	87
2.3.2.1. Estudios sobre rendimiento académico.	87
2.3.2.2. Estudios sobre ajuste social.	87
2.3.3. Los enfoques actuales de investigación.	88
2.3.3.1. Antecedentes teóricos:	89
2.3.3.1.1. Modelo de presión ambiental.	90
2.3.3.1.2. Teoría de campo.	90
2.3.3.1.3. Análisis de interacción.	90
2.3.3.2. Estudios en educación especial.	91
2.3.4. La investigación española sobre integración.	94
2.3.4.1. Programas específicos de intervención cognitiva o instruccional.	95
2.3.4.2. Programas específicos de intervención y/o evaluación del ajuste social.	96
2.3.4.3. Evaluación de las actitudes hacia la integración.	100
2.3.4.4. La evaluación de programas de integración:	107
2.3.4.4.1. La Evaluación del Programa de Integración.	111
2.3.4.4.2. Otras evaluaciones institucionales del P.I.	122

2.3.5. Factores críticos de la integración.	128
2.3.5.1. Las actitudes como factor clave de la integración.	129
2.3.5.1.1. El cambio de actitudes hacia los deficientes.	133
2.3.5.2. Entorno educativo e interacción entre iguales.	137
2.3.5.2.1. Concepto de ambiente.	139
2.3.5.2.2. Dimensiones y evaluación del ambiente del aula.	141
2.3.6. Interacción entre iguales y desarrollo socio cognitivo.	146
2.3.6.1. El conflicto socio-cognitivo, motor del desarrollo.	148
2.3.6.2. Estudios derivados de las posiciones vygotskianas.	152
2.3.6.3. Estudios que consideran el desarrollo cognitivo como consecuencia de la transmisión social de modos de pensamiento más equilibrados.	157
 III. <u>LA INTERACCIÓN CONSTRUCTIVA ENTRE IGUALES EN LOS ENTORNOS DE INTEGRACIÓN. ESTRATEGIAS PARA INCREMENTARLA</u>	
1. <u>Estrategias de intervención centradas en el alumno con n.e.e.</u>	175
1.1. Las destrezas sociales. Marco teórico.	176
1.1.1. Dimensiones y características de la competencia social.	181
1.1.2. Clasificación de los problemas de habilidades sociales.	183
1.1.3. La evaluación de la competencia social.	185
1.1.4. El entrenamiento de las habilidades sociales.	187
1.1.4.1. Enfoque de “solución de problemas cognitivos interpersonales”. ..	187

1.1.4.2. Enfoque de “entrenamiento en habilidades sociales”.	188
1.1.5. El problema de la generalización.	190
1.2. La mejora del autoconcepto del alumno con n.e.e.	191
2. <u>Estrategias dirigidas a los alumnos no deficientes.</u>	194
2.1. El papel de los prejuicios perceptivos.	194
2.2. El entrenamiento de las habilidades sociales en el grupo de iguales.	197
2.3. Estrategias de tutor-compañero.	202
3. <u>Estrategias centradas en el contexto de aprendizaje</u>	210
3.1. Mediante la manipulación del entorno del aula.	210
3.2. Mediante la estructuración cooperativa de los objetivos.	211
3.3. Mediante el control y adaptación del curriculum.	215
4. <u>El profesor como facilitador de la interacción entre iguales</u>	219
4.1. Expectativas del profesor y autoconcepto del alumno.	222
4.2. Estrategias centradas en la gestión de la clase.	233
4.3. Estrategias de instrucción directa.	235

4.4. Sobre formación del profesorado para la integración.	237
5. Conclusiones generales de la revisión	246

IV. COOPERACIÓN EN LA ESCUELA: EN LA ENCRUCIJADA DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR. INFORME FINAL SOBRE LA INTEGRACION ESCOLAR EN LA C.I.V.

1. Introducción.	249
2. Diseño de la investigación.	250
2.1. Enfoque teórico:	251
2.1.1. Interrogantes iniciales y focos de indagación.	251
2.2. Enfoque metodológico: el estudio de casos.	252
2.2.1. Procedimientos cualitativos de recogida de datos.	256
2.2.2. Cuestiones de validez y credibilidad.	260
2.2.3. Selección de escenarios.	265
2.2.4. Observadores externos.	266
2.2.5. Los profesores como investigadores.	267
3. El contexto socio-histórico.	269
3.1. Los orígenes y la evolución de la C.I.V.	269
3.2. El entorno físico y social.	270
3.3. La integración en el contexto actual del centro:	271
3.3.1. El proyecto educativo y su grado de implantación.	274
3.3.2. El clima y la comunicación en el centro.	275

3.3.3. El clima de las aulas:	277
- Grupo A (2° de preescolar).	
- Grupo B (2° de EGB).	
- Grupo C (3° de EGB).	
3.4. El estilo docente:	286
3.4.1. Profesora del grupo A.	
3.4.2. Profesora del grupo B.	
3.4.3. Profesor del grupo C.	
4. <u>Las necesidades educativas especiales en la C.I.V.</u>	292
4.1. Sobre los alumnos integrados:	292
4.1.1. En el grupo A.	292
4.1.2. En el grupo B.	297
4.1.3. En el grupo C.	299
4.2. Sobre el modelo de intervención:	303
4.2.1. En el grupo A.	305
4.2.2. En el grupo B.	308
4.2.3. En el grupo C.	309
4.3. Las relaciones con los padres.	312
4.4. El proceso de revisión del modelo de intervención.	315

5. Conclusiones generales.	319
5.1. Sobre el contexto.	319
5.2. Sobre el modelo de intervención.	320
5.3. Sobre las necesidades específicas de los alumnos con n.e.e.	321
6.. Recomendaciones derivadas de la investigación.	323
6.1. Hacia el contexto de aprendizaje.	323
6.2. Hacia los alumnos con n.e.e.	324
6.3. Hacia los padres de alumnos con n.e.e.	324
6.4. Hacia el profesorado	325
7. Reflexiones finales. A modo de metaevaluación.	326
7.1. El impacto producido por la investigación.	333

IV. BIBLIOGRAFÍA	339
-------------------------------	-----

V. ANEXOS

ANEXO I: Cronología de la investigación.	378
ANEXO II: Entrevista a profesora de 2º de EGB (M).	395
ANEXO III: Entrevista a profesora de apoyo (G).	398
ANEXO IV: Entrevista a alumno de 2º de EGB (Gr).	401
ANEXO V: Entrevista a alumno de 2º de EGB (D).	402
ANEXO VI: Entrevista a alumna de 2º de EGB (MJ).	404
ANEXO VII: Entrevista a madre de alumno de 2º de EGB (Gr).	406
ANEXO VIII: Entrevista a Director del Centro.	409
ANEXO IX: Entrevista a profesora de preescolar (C).	417
ANEXO X: Entrevista a profesora de apoyo (Cr).	431
ANEXO XI: Entrevista a profesor de 3º de EGB (P).	441
ANEXO XII: Entrevista a madre de alumno de 3º de EGB (M).	459
ANEXO XIII: Entrevista a alumno de 3º de EGB (M).	469
ANEXO XIV: Entrevista a alumna de 3º de EGB (S).	476
ANEXO XV: Entrevista a alumno de 3º de EGB (C).	481
ANEXO XVI: Entrevista a alumna de 3º de EGB (M).	485
ANEXO XVII: Entrevista a profesora de apoyo (G).	490
ANEXO XVIII: Estudio de caso de aula: Preescolar.	512
ANEXO XIX: Estudio de caso de aula: 2º de EGB.	533
ANEXO XX: Estudio de caso de aula: 3º de EGB.	538
ANEXO XXI: Reunión del Claustro sobre integración (notas de campo).	550
ANEXO XXII: Resultados de las pruebas.	556

0. INTRODUCCIÓN

0. INTRODUCCIÓN

La elección del tema y el enfoque de esta tesis vienen a reflejar mis principales experiencias, inquietudes, reflexiones, dudas, convicciones y expectativas en relación con el campo de actividad en el que vengo desarrollando mi quehacer profesional e intelectual: *la educación especial y la formación del profesorado de dicha especialidad.*

Mi experiencia, primero como profesor de aula en diferentes centros, más tarde como miembro del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial y actualmente como formador de profesores de esta especialidad, me ha dirigido a enfocar la educación de los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales (n.e.e.), más en relación con el cambio de actitudes sociales hacia las personas deficientes, la reconceptualización de los tópicos de este campo y la mejora sustancial del sistema general de enseñanza, que como un problema de técnicas específicas de instrucción para los alumnos con n.e.e.

Este proceso personal habría que enmarcarlo dentro de otro fenómeno contemporáneo más amplio y universal. Se trata del hecho nada trivial de un cambio cultural (López Melero, 1990) que trata de superar el viejo discurso segregador y restrictivo -cuyos tópicos preferidos son la deficiencia, la patología (de aquí lo de **pedagogía terapéutica**) y la marginación (de los alumnos, padres, profesores y del conocimiento)-, para acceder a otra cultura más rica, humanitaria y justa que compromete en la misma medida tanto a los sectores directamente afectados, como a toda la sociedad y a todo el sistema escolar. Es la cultura de la integración, que responde a las exigencias de la sociedad actual, cuyo discurso no debe diferenciarse del utilizado en la educación dirigida a todos los ciudadanos.

En efecto, conceptos como los de normalización, de individualización, y de socialización, por ejemplo, son tópicos que atañen al discurso pedagógico y al desarrollo de la educación generales, más que constituir una parcela específica de la misma. Si la educación debe reflejar la realidad y proyectarse hacia el futuro, no puede estar de espaldas al hecho incuestionable de la diversidad humana.

Visto desde esta perspectiva, la educación de las personas con cualquier tipo de deficiencia -como la de aquellas pertenecientes a grupos culturales, étnicos, sociales, etc. minoritarios-, no es un problema únicamente de especialistas y afectados. Se inserta dentro de los derechos fundamentales de toda persona, reconocidos desde la Declaración Universal de Derechos Humanos¹ en todas las constituciones de los países democráticos, entre éstas la actual Constitución Española², [desarrollada en esta materia por la Ley 13/1982 de Integración Social de Minusválidos; la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación; el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial; y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)].

No obstante, a pesar de la implantación del Programa de Integración (P.I.) del M.E.C., como las de otros planes análogos en otros países, si bien se han abierto unas grandes expectativas para aquellos niños, sus familias y la comunidad, no se puede afirmar que todas las experiencias llevadas a cabo en este campo hayan alcanzado los resultados esperados inicialmente. Como todo proceso de innovación y cambio, el Programa de Integración no está exento de dificultades y obstáculos. Las contradicciones, dudas y errores que, junto a los avances y aciertos se van produciendo, requieren prestar una mayor atención hacia cada proceso particular de integración, estimulando la creatividad y la imaginación, tanto de los profesores y organizadores, como de la Administración. Que la integración escolar de los alumnos con n.e.e. es posible está demostrado por la propia evidencia que ofrece la experiencia del P.I., así como por la evaluación de sus primeros cuatro años de existencia (MEC, 1990)³. Pero esto no significa que se pueda establecer su bondad "per se", como tampoco negarla por la

¹ Art. 1. *Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...*

Art. 26.1. *Toda persona tiene derecho a la educación...*

2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana...*

² Art. 14. *Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición circunstancia personal o social.*

Art. 27.1. *Todos tienen el derecho a la educación.(...)*

2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana...*

Art. 49. *Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento rehabilitación e **integración** de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.*

³ A pesar de lo cuestionables que pueden ser algunos de sus resultados, como analizaré más adelante (v. ap. 2.3.4.4.1).

dureza de aquellos casos cuyos resultados no han sido tan positivos como se esperaba, ni considerarla como un "bello ideal" de imposible realización.

En tercer lugar, entre otros problemas que aún permanecen insuficientemente definidos está el que nos ocupará a lo largo de este estudio: **las condiciones contextuales que garantizan que un alumno con n.e.e. integrado en un aula ordinaria interactúe con su entorno físico y social, de manera que éste sea menos restrictivo (Warnock,1978) que otras situaciones de escolarización** . Como se analizará más adelante, estas condiciones constituyen uno de los factores críticos más determinantes de la efectividad de la integración y de que cada alumno con n.e.e. se beneficie de la influencia positiva que la ocasión de experimentar conflictos cognitivos reportará a su desarrollo intelectual y social (p. ej., Johnson y Johnson, 1978; Perret-Clermont, 1979; Mugny y Doise, 1981; Webb, 1982; Echeita, 1985; Díaz Aguado, 1986; Lacasa y Villuendas, 1988). La recomendación acerca de que se profundice y dediquen más esfuerzos a investigar sobre estas condiciones es un lugar común en las conclusiones de los trabajos dedicados a investigar sobre las prácticas de integración.

1. La investigación sobre integración escolar

La filosofía de la normalización y su vertiente educativa, la integración escolar han sido asumidas progresivamente por las políticas sociales y educativas de la mayor parte de los países desarrollados a partir de la década de los sesenta. Pero, como toda política de innovación y cambio, ésta debe ser analizada críticamente por las personas e instituciones llamadas a ponerlas en práctica y a ser receptores de sus servicios. Por elogiable que sea el concepto de integración escolar y por muy atraídos que nos sintamos hacia ella, *no podemos asumirla incondicionalmente sin someter a comprobación los supuestos sobre los que se basa*, simplemente por el hecho de pertenecer a una determinada política de una determinada Administración. Como afirma Popkewitz (1984),

“Los modelos de cambio sancionados oficialmente hacen que los supuestos, prioridades y pautas vigentes parezcan razonables y justificados. Se niegan las dimensiones sociales, comunitarias y políticas de la actividad humana. En su lugar aparece un proceso que implica la conformidad con las decisiones del experto que gestiona datos, emociones y personas.” (p. 187).

Reflexión ésta, que sirve para avisarnos de la necesidad de profundizar en la investigación sobre las prácticas concretas de integración.

Aunque la segregación indiscriminada de los alumnos deficientes (D) está considerada como socialmente injusta y educativamente cuestionable -ya que no ha podido demostrarse que tal experiencia sea superior a las obtenidas en el aula normal (Calberg y Kavale, 1980; Semmel et al., 1986; Wang y Baker, 1985)-, no debemos caer en el extremo contrario, presentando la integración como panacea, independientemente de las condiciones en que ésta se lleva a cabo. Como afirman Zigler y Hall (1986),

“no podemos suponer que la integración sea una simple variable que tiene un efecto unidireccional en los niños involucrados”, (p. 4).

Situados en esta perspectiva crítica se han desarrollado numerosos estudios dirigidos

a encontrar datos que respalden o cuestionen los resultados de la integración escolar. Si bien inicialmente estaban interesados en encontrar evidencias de la superioridad de las aulas ordinarias sobre las segregadas como entornos más adecuados para la educación de alumnos deficientes, progresivamente se han ido focalizando en los aspectos críticos de la integración escolar, tales como la identificación de aquellas condiciones que realmente hacen de un determinado entorno escolar el ambiente adecuado para la educación de un niño deficiente, (Gottlieb, 1981).

Los focos que han centrado la atención de los investigadores en este campo se interesan por tres aspectos:

- a) el desarrollo académico de los alumnos deficientes integrados,
- b) la aceptación social de éstos por sus compañeros no deficientes,
- c) las actitudes de los profesores hacia la integración.

La primera de estas direcciones no ha proporcionado resultados homogéneos, debido a los distintos métodos de obtención y tratamiento de los datos y los criterios de medición empleados en las investigaciones. Con muy pocas excepciones estos estudios solían centrarse más en las habilidades académicas midiendo los resultados mediante pruebas estandarizadas y omitiendo el estudio de los aspectos relacionados con la competencia social de los alumnos y los aspectos motivacionales. Los datos, en general, no son concluyentes y a menudo contradictorios. Es importante observar que estas investigaciones pertenecen a la década de los 60 y comienzos de los 70, dominada por los estudios sobre eficacia y orientadas, por tanto, por el enfoque de **proceso-producto**. No especifican las condiciones en que se realiza la enseñanza en las aulas, ni otras variables contextuales, (Corman & Gottlieb, 1987).

La segunda dirección está motivada por la suposición de que los niños retrasados no sólo presentan déficits en las habilidades cognitivas, sino también en una serie de atributos motivacionales, significativamente relacionados con el rendimiento académico (McMillan, 1971; Zigler, 1966. Cit. por Corman y Gottlieb, 1987, p. 76). Nos estamos refiriendo al complejo campo de las competencias sociales.

En la investigación acerca de esta dirección se pueden diferenciar metodológicamente dos grupos:

- a) las basadas en la percepción de los propios compañeros y en las autopercepciones de los deficientes, cuyos resultados no apoyan que la integración mejore el estatus y la aceptación de éstos, y
- b) las que se basan en la observación directa de las aulas, con resultados más optimistas.

La crítica a las investigaciones sobre estatus social y aceptación de los alumnos deficientes integrados por sus pares se basa en la heterogeneidad de las metodologías empleadas, aunque generalmente enmarcadas dentro del enfoque correlacional y estadístico, sin considerar variables contextuales (Ortiz, 1988, p. 56), como la estructura de las aulas, su clima social, los métodos de enseñanza empleados, el estilo docente, etc. No hay que olvidar tampoco, que en la época de realización de estos estudios la mayor parte de la enseñanza seguía métodos basados en la lección magistral o el trabajo individual (Johnosn & Johnson, 1987). Por otra parte, como refieren Dunlopp, Stoneman y Cantrell (1987, p. 43), se ha comprobado que la duración del estudio influye sobre los resultados, siendo más positivos aquéllos que emplean más tiempo.

Este conjunto de investigaciones, a pesar de su debilidad metodológica, tiene el valor de haber hecho una fuerte llamada de atención sobre la necesidad de valorar las competencias sociales de los alumnos integrados, fijándose en la interacción con sus compañeros no deficientes (ND), la aceptación y el ajuste social. Aspectos que, como veremos a lo largo de este estudio, son clave para el éxito de la integración.

De acuerdo con la definición de Johson y Johnson (1987), ésta consiste en el "ofrecimiento a todos los alumnos deficientes de una oportunidad educativa adecuada a la alternativa menos restrictiva, basada en programas de enseñanza individualizada, con garantías en el proceso e implicación de los padres, y dirigida a permitirles el **acceso a sus pares no deficientes**, así como a la **interacción constructiva con**

ellos." (p. 158) Al mismo tiempo los autores, destacan la importancia de que todos los alumnos accedan a los recursos de la escuela que puedan influir sobre su rendimiento, su desarrollo social y cognitivo y su socialización. **De todos estos recursos, el más importantes para los alumnos D es la interacción con sus compañeros ND**, (Johnson y Johnson, 1987; Lewis & Rosenblum, 1975). Dicha interacción contribuye de muchas formas al desarrollo cognitivo y social, así como a la socialización en general de niños y adolescentes (Hartup, 1978; Johnson, 1980).

La investigación dedicada a estudiar las actitudes hacia los deficientes concede a éstas un lugar relevante en los procesos de integración. Por una parte, destacan las realizadas sobre las actitudes de los profesores. Sus resultados generalmente vienen a demostrar la gran influencia que tienen sobre la eficacia de la integración. La forma en que conceptualizan la deficiencia, tanto como las expectativas de éxito que mantienen hacia los alumnos integrados y la autopercepción de eficacia para educar a niños con dificultades de aprendizaje y, en general, para manejar las situaciones escolares de integración, encuentran su reflejo en el autoconcepto de los alumnos D y las actitudes hacia éstos por parte de sus compañeros. El estatus social de los niños integrados en clases normales tiene gran relación con la percepción por parte del profesor de incompetencia y problemas de conducta (Corman y Gottlieb, 1987, p. 89).

Otro grupo importante de estudios se dedica a las actitudes de los compañeros ND, cuyas conclusiones señalan generalmente una posición sociométrica menos favorecida de los alumno D en las aulas integradas. Sin embargo, hay datos para poder afirmar que este hecho se encuentra muy relacionado con el clima social de las aulas, las posibilidades que en ellas se ofrecen para la interacción entre iguales y la estructura social de las situaciones de enseñanza/aprendizaje (Voeltz, 1980; Johnson & Johnson, 1980). Otra variable de la que parecen depender estas actitudes se refiere al etiquetado social que conduce a la estigmatización (Johnson & Johnson, 1980).

Estas investigaciones llaman la atención sobre la necesidad de influir sobre las actitudes de los niños ND hacia sus compañeros D, y ofrecen resultados que apoyan la posibilidad de mejorar el estatus social de éstos y su aceptación, mediante la organización

de situaciones de interacción social y estructurando cooperativamente el trabajo en el aula (Johnson & Johnson, 1980).

Por último, aunque en menor medida, las actitudes de los padres también han sido estudiadas. Estas investigaciones destacan la importancia de las expectativas respecto a las posibilidades de éxito del niño en la escuela y respecto a su futuro general (Palacios, 1987, p. 214).

2. El enfoque actual de la investigación

La tendencia más reciente en investigación sobre la integración está enmarcada dentro del enfoque ecológico, como ocurre en otros campos de la investigación educativa actual. Este enfoque es tributario de varias concepciones teóricas, como el modelo ecológico del desarrollo (Bronfenbrenner, 1979;), los modelos ecológicos de investigación educativa, como el semántico contextual (Tikunoff, 1979), o el ecológico (Doyle, 1978); la teoría de sistemas (Bertalanffy, 1976), y guarda relación con la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1976), aunque sólo en aspectos concretos (como la conceptualización interactiva de la conducta y del mismo hecho de la deficiencia), que no formando parte de un mismo marco teórico.

Como afirman Zigler y Hall (1986), "cualquier visión global del retrasado debería incluir mínimamente al propio sujeto, a la familia, a los profesionales y al personal administrativo responsables del cuidado y educación del sujeto" (p. 5). Es decir aquellos contextos en los que se desenvuelve. Refiriéndose concretamente a marcos escolares, Doyle (1985) piensa que,

"...está claro que las variables contextuales, especialmente aquellas que operan dentro de los límites del aula, influyen de manera significativa sobre los procesos educativos". (p. 29)

Pero el medio ecológico no es solamente el medio inmediato, físico o social. Para Bronfenbrenner (1979) es el "medio sentido y percibido por el individuo", definido como el "conjunto de estructuras físicas, sociales y psicológicas que caracterizan las relaciones e intercambios entre personas, naturaleza, objetos y organismos que cohabitan en dicho entorno."

Un estudio que quiera comprender una situación de integración, tendrá por tanto que contemplar tanto las características individuales como las del contexto, teniendo en cuenta su carácter sistémico, por lo que partiendo de la unidad de investigación, el aula (Bender, 1987), habrá de analizar, tanto las interacciones dentro de la misma, como las

que establece con otros subsistemas (familia, servicios de apoyo externo, administración educativa local, otros centros, etc.) o con el macrosistema (sistema educativo, sociedad general, medios de comunicación, legislación educativa y específica de la Educación especial, etc).

Este enfoque supera el modelo "medicalista" y defectológico de la educación especial, según el cual los problemas educativos que afectan a los alumnos D se encuentran en el interior del sujeto. Como consecuencia, este enfoque se orienta unidireccionalmente hacia las intervenciones individuales y la enseñanza diagnóstica y considera al niño como un receptor pasivo de intervenciones, generalmente no integradas: intervención médica/ intervención educativa/ intervención psicológica/ etc.

De los recientes estudios ecológicos sobre educación especial se desprende la recomendación, expresada por Bender (1987), de que "se organice de un modo determinado la estructura del aula de acuerdo con las características de aprendizaje del alumno" (p. 477), por lo que "la evaluación de las prácticas de integración debe enfocarse hacia las conductas docentes y las prácticas educativas empleadas en el aula de integración"(p. 478).

Entre los contenidos que dicha evaluación debe tener en cuenta, este autor señala la enseñanza de estrategias de aprendizaje cognitivo, los patrones grupales, la enseñanza eficaz, los estilos de aprendizaje y los refuerzos empleados en el aula.

Otras investigaciones se interesan más por la interacción verbal entre alumnos deficientes y no deficientes en las aulas integradas (Guralnik y Paul-Brown, 1980; 1984; Terrel, 1985; Ervin-Tripp y Gordon, 1986; Lewis y Carpenter, 1990, p. ej.).

Para determinar la calidad de las experiencias educativas y sociales de los niños discapacitados Ward y Center (1990) investigan los factores del niño, del aula y del centro que se asocian con una integración social y académica eficaz.

Ware (1990) utiliza la observación del entorno escolar en el que se abordan dos

aspectos importantes del entorno, además de su interrelación: organización e interrelación entre personal de la escuela y alumnos.

En nuestro entorno próximo, la misma evaluación del Programa de Integración (1990), adopta un modelo sistémico cuyas dimensiones relevantes son: el sistema centro, el sistema ambiente inmediato de aprendizaje y el sistema profesor, el sistema alumno *integrado* y el sistema *familiar*.

Hay que destacar asimismo la tendencia creciente a realizar estudios etnográficos de situaciones concretas de integración, (p. ej., García Pastor y Parrilla, 1987; García Pastor, 1988; Ortiz, 1988).

Los estudios comprendidos dentro de este enfoque tienen en común la preocupación por utilizar una metodología de recogida de datos que no aísle los diferentes elementos de su contexto. En otras palabras, uno de los criterios decisivos de estas investigaciones es su **validez ecológica**, que según Bronfenbrenner "se refiere a la medida en que el ambiente que los sujetos experimentan en una investigación científica tiene las propiedades que el investigador piensa o supone que tiene" (p. 49).

3. Actitud ante la investigación

Estas consideraciones nos llevarán a reflexionar sobre la necesidad de orientar la investigación sobre integración dentro de un enfoque que tenga en cuenta aquellas variables. La naturaleza de los fenómenos a estudiar nos obliga a abordarla desde enfoques o paradigmas que contemplen los fenómenos en su complejidad, sin eliminar aspectos de la realidad.

Antes de adentrarnos en el contenido específico del estudio, considero necesario hacer explícitas las teorías y marcos conceptuales dentro de las que me sitúo, de manera que conociendo éstos se comprenda mejor tanto la selección de problemas, como su conceptualización, elección de métodos y técnicas de recogida de datos y tratamiento de los mismos. Con esto no se pretende sino dejar constancia de mis propios supuestos teóricos, fruto de la cultura en la que me encuentro inmerso, mis experiencias educativas y de investigación, mis reflexiones, preocupaciones intelectuales y sociales, mis afiliaciones emocionales, conflictos, dudas y posicionamientos ideológico-educativos. Por otra parte, tal exposición trata de cumplir una función de validación, por considerar que la elección de un enfoque de investigación está determinada por la naturaleza de los fenómenos a estudiar.

La primera precisión que deseo hacer explícita, se refiere a mi posicionamiento frente al hecho mismo de realizar una investigación. Como investigador eludo situarme frente a los fenómenos a estudiar como un observador aséptico a quien no le "salpicase" la realidad. Como afirma Popkewitz (1984)

"la ciencia contiene una paradoja de desligamiento e implicación. El investigador puede guardar una cierta distancia con respecto a las interacciones que se producen en la sociedad. Ello le permitirá realizar una crítica radical de la sociedad y de sus instituciones, enfocada hacia los obstáculos que impiden la plena realización del espíritu y potencial de sociabilidad de los individuos. Sin embargo, para adoptar esta postura hace falta un compromiso en el que se definan los valores últimos que han de guiar el estudio. Estos valores sirven de

punto de referencia para comparar el mundo que se describe”
(p. 229).

Este posicionamiento, en sí mismo, tiene claras implicaciones respecto a los modelos de investigación en los que me basaré. Siguiendo al autor antes citado, “dedicarse a la investigación crítica exige una concepción de causalidad variada y compleja. (...) Fijar los acontecimientos como variables “independientes” y “dependientes” supone inmovilizar la compleja dinámica de la vida social imponiéndola un sentido de estabilidad, dirección y necesidad, cuando estos últimos supuestos son bastante problemáticos” (pp. 228-229).

Igualmente condiciona la selección de procedimientos de indagación. Conocimiento y método no tienen por qué estar separados, como viene sucediendo en la tradición científica positivista. Como afirma el mismo autor, refiriéndose a la burocratización de la ciencia como una de sus patologías:

“En la imagen de los fenómenos sociales que normalmente se presenta falta toda participación humana o interacción social. El conocimiento se considera distinto del método, sus contenidos se entienden unívocos o jerárquicos y el pensamiento racional se concibe como algo lógico, tecnológico y predefinido (el estudio de casos y la investigación-acción serían una excepción). Así los hechos sociales son algo con lo que rellenar nuestras taxonomías, nuestros diagramas de circulación o nuestros sistemas. Las acciones no son ya expresión de unas personas sino actuaciones simbólicas que se utilizan para definir al individuo en general. Esta concepción del conocimiento y de sus procesos devalúa lo humano. Lo que son esencialmente actividades sociales del hombre se hacen aparecer como hechos semejantes a cosas, separados de sus fuentes humanas.”
(1984, p. 226).

Lo que deseo subrayar al traer esta cita es mi actitud epistemológica: no pretendo hacer ciencia, sino participar en el debate científico, sin desligarlo de la práctica social. Por ello, la elección de métodos e instrumentos considero que no es algo distinto de los

contenidos de la investigación. "El método -como afirma Walker (1986)- puede ser incluso una parte intrínseca del problema, en lugar de permanecer ajeno o desconectado del mismo" (p. 63), siempre que no lo confundamos con la formulación de reglas y procedimientos para la recogida de datos.

En fin, trato de orientarme respecto a la ciencia por la corriente desmitificadora de la misma, señalando su carácter no exclusivo en la producción del conocimiento. Reconocer la ciencia como una forma de conocimiento supone aceptar que complementa a otras formas de conocer, como las del arte, la literatura y la poesía (Popkewitz, 1984, p. 227). Asimismo, rechazo toda conceptualización instrumental del conocimiento⁴.

Las anteriores consideraciones nos llevan a tomar conciencia de que formamos parte del mundo que estudiamos, y que esa participación exige un compromiso con su transformación. Para ello es necesario concebir la teoría en relación con la práctica, o como una **praxis**, en el sentido de la Teoría Crítica. "La teoría se contempla como un elemento de la creación y transformación del mundo. (...) La praxis deberá traer la unidad del sujeto y el objeto mediante la interacción teoría y práctica", (Popkewitz, 1984, p. 232).

Uno de los errores que trato de evitar es el de caer en una concepción burocrática de la ciencia, que limite a los sujetos de la investigación (profesores y alumnos) su capacidad de decidir por sí mismos. Olvidar este riesgo tiene como coste, que

"el individuo deja de ser responsable de la construcción de la realidad: la encuentra frente a sí caracterizada, mantenida y certificada por grupos autorizados especialmente para ello."

(Popkewitz, 1984, p. 227).

Tal actitud vendría a reforzar formas de dependencia de los actores sociales del estudio hacia el investigador, contrariamente al carácter emancipador y educativo que

⁴ Tal actitud conduce a suponer que quienes lo poseen son capaces de alterar las condiciones sociales y de controlar los procesos sociales y psicológicos. Adoptar esta concepción "equivale a definir a la humanidad como objetividad inerte, negando la autorreflexión como elemento de la conducta social" (Popkewitz, 1984: p. 231).

debe tener el conocimiento. La investigación educativa -como la misma educación- no debe servir para crear dependencia.

En opinión de Elliott (1988), "no todas las formas de influencia sobre el ejercicio docente de los profesores en sus aulas contribuye a su desarrollo profesional. Este proceso es un proceso educativo y para influir sobre el mismo, la investigación en el aula debe encerrar un potencial educativo". Toda innovación -como la integración escolar- es ineficaz si los profesores no la promueven. La investigación que presento, sitúa a éstos como gestores del cambio. Nos adentramos así en la corriente del **profesor como investigador en el aula** (Stenhouse, 1984, 1987). Tiene por tanto, una vertiente de desarrollo profesional. Mi intención, más que establecer teorías es la de participar en el debate como "amigo crítico" de un equipo de profesores, más que como experto.

4. Objetivos de la investigación

De la literatura revisada sobre integración escolar se desprende que su eficacia parece depender de dos factores, fundamentalmente:

- a) **las condiciones del propio sujeto**, como factores predisposicionales o de riesgo (tipo y grado de deficiencia, nivel de desarrollo socio-afectivo, desarrollo cognitivo, etc.), y
- b) **las condiciones del entorno**, como factores facilitadores o perturbadoras de su adaptación.

Desde un enfoque educativo y escolar me he sentido inclinado a considerar el segundo aspecto, al estar constituido por una serie de factores o variables en gran medida **bajo el control del profesor**. Dicho de otra forma, donde la acción educativa de la escuela puede ser definitiva para el desarrollo y ajuste personal de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

El modelo de organización escolar, la gestión del centro, el grado de implantación real de su proyecto educativo, la coordinación entre sus diferentes miembros, la organización del trabajo en el aula y su gestión, el estilo docente, el clima de las aulas, el modelo curricular y su grado de adecuación a las características concretas del centro, aula, profesor y alumnos,... y, en fin, tantas variables como determinan el contexto escolar, configuran un entorno nada aséptico ni uniforme. Antes bien, influyen interactivamente configurando un ecosistema cargado de significados, que pueden actuar favorablemente sobre el desarrollo de sus miembros o, por el contrario, formar el caldo de cultivo de la inadaptación, el desajuste y/o el fracaso escolar y humano.

Si esto es realmente así, parece de gran importancia establecer bajo qué condiciones ecológicas un/a niño/a afectado/a por un déficit, encuentra en la escuela el medio apropiado para su desarrollo, aprendizaje y ajuste social.

Partiendo de un enfoque ecológico de la educación y del desarrollo, pretendo estudiar

ciertos aspectos contextuales de la integración escolar. Más concretamente, conocer en la realidad de un centro acogido al Programa de Integración, **Comunidad Infantil de Villaverde**:

Primero: en qué medida las **variables contextuales** del centro y de las aulas, favorecen o dificultan la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Segundo: en qué medida los niveles de **competencia social** de estos niños influyen sobre sus posibilidades de interacción con sus compañeros ND.

Tercero: el papel que juega el profesorado como elemento clave en la configuración de ambientes educativos y creador de condiciones (favorables o desfavorables) para la educación escolar.

No se pretende establecer generalizaciones teóricas, sino profundizar en el conocimiento y comprensión de una realidad concreta y contribuir a la reflexión de los actores que mejore su autoconocimiento y optimicen las condiciones de su centro para la integración. *Esta meta cumple con la finalidad que debe tener toda investigación social: contribuir a la comprensión y mejora de los grupos sociales.*

Adicionalmente, nos proponemos contribuir a la construcción de un discurso crítico acerca de la integración escolar, que pensamos está sin realizar en nuestro país. Dentro de este discurso, los puntos que consideramos necesario debatir, inicialmente, son: el cuestionamiento de los constructos en que se basa la integración, así como el análisis de sus circunstancias históricas y socioculturales.

Como consecuencia de los resultados del estudio, se pretende **elaborar un plan de intervención para la mejora de las condiciones de la integración en el centro.**

Estos objetivos iniciales no son sino ideas previas para enmarcar el estudio, que se irán perfilando a medida que avance en el conocimiento del campo y de los fenómenos

observados, abriéndose a otras cuestiones suscitadas desde el desarrollo real de los acontecimientos. En otras palabras, se trata de una investigación abierta que deberá ir concretándose en la medida que la propia dinámica de los hechos lo demande.

La **idea general** que resume los propósitos de este trabajo podría expresarse de la siguiente manera:

Cómo organizar el contexto educativo de los centros y aulas de manera que optimicen la interacción entre los alumnos (excepcionales y no excepcionales) y favorezca la integración de los primeros.

El interés central de esta investigación se focaliza en una situación particular, la Comunidad Infantil de Villaverde (CIV), con el fin de mejorarla. Como ya se estableció más arriba, no se pretende, por tanto, establecer una teoría general. Como se argumentará a lo largo del cap. II, la tendencia actual de la investigación en este campo se inclina por abandonar la generabilidad como meta, en beneficio de interacciones con los propios programas, sus descripciones precisas y la documentación (Hauser, 1987). Siguiendo a este mismo autor,

"Si las evaluaciones de los programas de integración pueden evitar el camino de unas conceptualizaciones igualmente grandiosas de la generalizabilidad y centrar su atención en las interacciones locales propias del programa, dentro de sus contextos organizacionales, las evaluaciones serán más útiles para el programa y muy probablemente para el campo de la educación especial."
(p. 24).

Con el fin de situar el tema en las perspectivas y enfoques más pertinentes para su estudio, dedicaré la primera parte de esta tesis a exponer los supuestos teóricos de los que parto y a enmarcar el tipo de problemas propios de este campo dentro de aquellos paradigmas de investigación más pertinentes. De esta forma quedará configurado un marco teórico de referencia para poder comprender, analizar y valorar tanto los supuestos, como los métodos y resultados de la investigación.

En la segunda parte se analizan aquellos conceptos que configuran el complejo campo del tema que nos ocupa -la interacción social en el aula de integración-, tales como la integración escolar, la interacción entre iguales, el desarrollo social y cognitivo, la competencia social, los climas sociales de las aulas, las actitudes hacia la integración, etc. poniendo mayor énfasis en aquellos aspectos que la investigación sobre integración ha ido señalando como factores críticos de la misma.

En la tercera parte se revisan diferentes estrategias que a lo largo de la investigación se han experimentado, como el entrenamiento en habilidades sociales, la estructuración cooperativa del aprendizaje, las técnicas de tutor-compañero, la modificación de actitudes de alumnos y profesores, etc.

La cuarta parte está ocupada íntegramente por el diseño, descripción y conclusiones de la investigación llevada a cabo en el centro escolar seleccionado como escenario.

Dado el enfoque cualitativo de este estudio y su desarrollo temporal a lo largo más de dos cursos escolares, los materiales obtenidos durante el trabajo de campo, como notas de campo, transcripciones de entrevistas y registros videográficos, etc. ocupan una extensión tal que requiere presentarlos separados físicamente del cuerpo principal de la tesis. Aparecen junto con los resultados de las pruebas de observación sistemática en la última parte, como anexos.

Finalmente, me interesa subrayar que mediante el presente estudio, más que incidir directamente sobre los alumnos con n.e.e., el investigador ha pretendido influir sobre los profesores del centro, más concretamente en los de las aulas utilizadas como unidades de observación y los profesores de apoyo. Como expresa el subtítulo de esta tesis, se trata de una aproximación al desarrollo profesional del profesorado de integración, a través de la investigación-acción sobre los procesos de integración bajo su control.

I. MARCO TEORICO

I. MARCO TEÓRICO

Como todo proceso de investigación, la que nos ocupa comienza por formularse una serie de preguntas como: ¿qué problemas interesa estudiar?, ¿cuáles son los temas centrales de la investigación? ¿cuáles las fuentes de desacuerdo entre quienes se ocupan de estos temas?, ¿cómo conceptualizamos al hombre, la sociedad, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo, la deficiencia, la educación especial, la interacción social,...?, ¿cuáles son las unidades de análisis?, ¿qué métodos de recogida y análisis de datos son más pertinentes?...

En la medida que intentamos responder a estas interrogantes, tomamos conciencia de que determinados enfoques o paradigmas de investigación prestan un apoyo conceptual y logístico mejor que otros, enmarcan teóricamente nuestro estudio y permiten relacionarnos dialécticamente dentro de ellos. Las siguientes páginas estarán dedicadas a justificar la elección de aquellos paradigmas que servirán de urdimbre a este trabajo.

1. Paradigmas de investigación

La ciencia orienta sus propias actividades de investigación desde determinados enfoques o paradigmas que engloban desde el compromiso con determinados temas y cuestiones, hasta la preferencia por unos métodos. En este sentido Popkewitz (1984), señala que,

"la importancia de los elementos paradigmáticos de la ciencia estriba en que, en vez de mostrarse como tales, constituyen las 'reglas del juego' que dirigen las prácticas de investigación." (pág. 63).

Aceptando la formulación kuhniana, según la cuál un paradigma es **"un conjunto integrado de presupuestos teóricos que llevan al investigador a ver el universo de su interés investigador de un modo particular"**, y **"un compromiso implícito, no formulado ni difundido, de una comunidad de estudiosos con determinado marco**

conceptual" (Kuhn, 1970), posicionarse dentro de uno u otro depende no sólo del tipo de problemas a estudiar, sino también de los presupuestos teóricos e ideológicos del investigador, en la medida que éstos se aproximan o relacionan con los implícitos en aquellos enfoques.

Asimismo, Laudan (1977) siguiendo a Lakatos (1970), establece que una perspectiva de investigación **"...es una serie de supuestos generales acerca de las entidades y los procesos de determinado campo de estudio, y acerca de los métodos apropiados que deben usarse para investigar los problemas y construir las teorías en ese campo."** (p. 81).

La anterior definición puede inducirnos a pensar, equivocadamente, que el criterio diferenciador entre un paradigma y otro sea la metodología empleada, como sucede cuando se identifican exclusivamente "metodología cuantitativa" con paradigma "empírico-analítico" o "métodos cualitativos" con "enfoque simbólico" y "ciencia crítica". Sin embargo, las diferencias fundamentales entre los distintos enfoques de investigación, de acuerdo con Shulman (1989), "son de fondo antes que metodológicas (...), residen en las concepciones de la enseñanza, las aulas y el aprendizaje sustentadas por los investigadores, así como también en las perspectivas implícitas respecto de los objetivos de la investigación educativa y de los intereses que tal actividad sirve." (p. 50). Este mismo autor establece que las señales diferenciales están en "el énfasis que ponen en el comportamiento o en el pensamiento, en las acciones y capacidades observables y/o directamente mensurables de los individuos, o en las intenciones, razones, estrategias, actitudes, sentimientos, expectativas, objetivos u otros estados cognitivos declarados o inferidos. Este énfasis está claramente vinculado con líneas de investigación diferentes." (p. 77).

Aunque los métodos empleados pueden formar parte importante de los problemas (Walker, 1989 ed.) y por tanto, están más relacionados con determinado enfoque de investigación, no hay que caer en el error -por otra parte, bastante frecuente- de identificarlos unívocamente con una determinada tradición científica. Error que "reduce la ciencia a mera técnica y convierte en mecánico el proceso de investigación",

(Popkewitz, 1984). El mismo autor nos advierte que hemos de precavernos contra la tendencia a centrar toda nuestra atención en los problemas relacionados con el rigor de los procedimientos, al margen de los interrogantes, propósitos y supuestos que guían la investigación.

Por otra parte, hay que señalar el error de pensar que la inclusión en un solo paradigma otorga una mayor solidez a los estudios abordados de esta forma. Esto sería tanto como tratar a las ciencias humanas como si fuesen ciencias naturales, en las que cada disciplina se encuentra determinada por un solo paradigma. Como muy bien estableció Kuhn, lo que distingue a unas de otras es la ausencia misma de un paradigma dominante único en las ciencias sociales. Es más, filósofos de la ciencia como Feyerabend (1974), o filósofos sociales como Merton (1975), defienden la superioridad de trabajar con una pluralidad de orientaciones teóricas sobre la hegemonía de una sola escuela de pensamiento. El último autor citado lo expresa claramente así:

“Los paradigmas diferentes alertan a los investigadores acerca de diferentes fenómenos que son de interés, diversas concepciones del problema y diferentes aspectos de hechos que podrían ignorarse dentro de una perspectiva única.” (p. 51). Lo que importa es descubrir las limitaciones y potencialidades de cada uno, los problemas y temas de los que se ocupan.

Consecuentemente, en esta investigación me guiaré por varios paradigmas complementarios cuyas características comunes más sobresalientes quizás sean su preocupación por los procesos más que por los productos, el interés por los significados latentes más que por la conducta observable, y la importancia que les conceden a las perspectivas de los propios actores.

Concretamente vamos a orientarnos por el **enfoque interpretativo** de investigación educativa, dentro del que podemos situar varios los programas de investigación **ecológico, mediacional, el discurso del aula** y las aportaciones de la **ciencia crítica**. Tal “eclecticismo disciplinado” (Merton, 1975) nos permitirá abordar los problemas desde ángulos y enfoques distintos, cubriendo de manera más completa una realidad

tan compleja como la que tratamos de estudiar.

La investigación sobre integración escolar se mueve en las mismas coordenadas que toda investigación sobre la enseñanza, por lo que tiene los mismos problemas, como el de encontrar enfoques de investigación alternativos a la tradición positivista y que se ajusten más a la necesidad de una **comprensión en profundidad** de la complejidad de los fenómenos educativos.

1.1. El paradigma proceso-producto

En el ámbito de la educación especial el modelo que ha prevalecido hasta ahora ha sido el de **proceso-producto**, centrándose en la interacción **aptitud-tratamiento** como clave para resolver el problema de la adaptación de la enseñanza, y en el **análisis de interacción**, como medio de observación de la conducta de los sujetos deficientes en las aulas escolares.

Actualmente estos modelos son ampliamente criticados por sus limitaciones e insuficiencias.

En el primero de estos programas se ignoran otro tipo de actuaciones, como las sociales, para evaluar los procesos de interacción. Es necesario enfocar los problemas desde una perspectiva que permita comprender los procesos (García Pastor, 1988), lo que desde el ámbito de la educación especial supone “liberarnos de la falacia según la cual un ajuste y rendimiento escolar pobres en la escuela es atribuible solamente a las características del alumno más que a la calidad del aprendizaje” (Wang, Reynolds y Walberg, 1986). El enfoque del “análisis de interacción”, ignora el contexto espacio-temporal, interesando solamente el comportamiento observable, sin tener en cuenta las intenciones que encierra; implica, asimismo un sistema de categorías previamente especificadas para clasificar el comportamiento de maestros y alumnos (Delamont y Hamilton, 1978), con lo que se reduce el caudal de comportamiento de un aula a pequeña escala de manera que pueda ser sometido a tabulación y computación.

Es necesario abordar los problemas con procedimientos que permitan ver la realidad desde otras perspectivas. De acuerdo nuevamente con García Pastor (1988), los datos que pueden llevarnos "a una mayor comprensión no son los datos 'duros' que corresponden a las características de los tratamientos estadísticos de las variables. Son los datos 'blandos' que encuentran significado en el contexto particular en el que emergen, en donde se irán generando las hipótesis de trabajo" (p. 76).

El paradigma proceso-producto, encierra una serie de limitaciones que Pérez Gómez (1982, pp. 7-10) concreta en los siguientes puntos que resumo a continuación:

1º. Definición unidireccional del flujo de influencia (del profesor hacia el alumno, ignorando por tanto la que ejerce éste hacia el primero).

2º. Reducción de los análisis a los comportamientos observables, perdiendo el significado de los procesos de interacción.

3º. Definición restrictiva de la variable "productos de la enseñanza", cifrándolos únicamente en las calificaciones y en los resultados de los test, como criterio de la eficacia docente, y dejando fuera las estrategias de pensamiento y las disposiciones afectivas.

4º. Descontextualización del comportamiento docente, del escenario físico y psicosocial del aula.

5º. Rigidez en los instrumentos de observación y pobreza conceptual, mediante escalas de categorías de observación que restringen el campo; no dan cuenta de las peculiaridades situacionales, ni de las propiedades que definen el clima y los intercambios en cada grupo.

6º. Escasa o nula consideración a la variable alumno como activo mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estas limitaciones hacen que este paradigma sólo encuentren significación dentro de una concepción conductista y mecánica del aprendizaje humano, distanciándose por tanto de los enfoques en los que trato de sustentar mi estudio.

Más escueta, pero también más contundente es la crítica que hace Stenhouse (1982):

"Las predicciones basadas en niveles estadísticos de confianza son aplicables a la acción sólo cuando haya que aplicar el mismo tratamiento a toda la población. Esta condición no sirve en educación. Al profesor le corresponde diferenciar los tratamientos." (pág. 34),

La anterior afirmación cobra aquí su máxima significación, por tratarse de un estudio sobre educación especial, en la que justamente el problema es adaptar o diferenciar los "tratamientos" a las necesidades educativas de cada alumno.

De forma parecida se expresa Hamilton (1976), al decir que "la investigación psicoestadística (experimental) no consigue discriminar los efectos de acciones específicas en casos específicos", (cit. por Stenhouse, op. cit., pág. 33).

La propia naturaleza de los fenómenos a estudiar desaconseja adoptar un enfoque de investigación como el de proceso-producto, por la visión reduccionista que ofrece de la interacción (al considerarla como una influencia causal unidireccional en tanto fenómeno conductual), en lugar de verla más ampliamente como un intercambio recíproco de acciones fenomenológicamente significativas (Erickson, 1986). Más concretamente, las investigaciones clásicas sobre la interacción en el aula, adolecen de los siguientes defectos:

1º. Dejar fuera del campo de observación las variables contextuales, utilizando registros de observación que categorizan "a priori" los fenómenos a observar.

2º. Utilizar como indicador de la interacción la frecuencia con que ésta se produce

en muestras restringidas de tiempo. Esto resulta inadecuado por no ser representativo de la conducta interactiva, de la que más importante que la cantidad es su calidad. (Asher, Markel y Himler, 1981).

Observar la interacción social requiere ir más allá de lo que es externamente perceptible. Requiere una profundización y permanencia en el campo que permitan conocer las acciones y relaciones desde diferentes perspectivas. Más que medir -como sucede dentro del enfoque de proceso/producto- lo que pretendo es "entender y valorar" (Pérez, 1983) un caso particular de integración escolar.

Lo que me interesa conocer son procesos dinámicos que se dan en un contexto específico, como las aulas de integración. Por tanto, no podemos reducir éstos a categorías predeterminadas que, por muy amplias que fuesen, nunca podrían abarcar la realidad en toda su complejidad, debido al **residuo de indeterminación técnica** (Fernández Pérez, 1971) que afecta a toda situación educativa.

1.2. Los enfoques interpretativos de investigación

Stenhouse (1982), refiriéndose a las limitaciones del paradigma proceso-producto establece que

"el reconocimiento de este problema es, en parte, lo que explica la difusión del interés por los estilos naturalistas o etnográficos de investigación educativa. La descripción de los casos sirve para informar el criterio de los actores (...), más bien conforme al modo de la Historia, exponiendo las explicaciones de la investigación al reconocimiento y a la comparación, y por eso a las críticas, a la luz de la experiencia. Un refinamiento de tal criterio práctico experimentado elude el modelo psicoestadístico que despoja a los datos de características reconocibles y de su contexto y presenta 'hallazgos' o 'resultados' que sólo son accesibles a las críticas a través de las explicaciones mediante un ataque técnico al diseño o a la realización de la investigación." (pág. 34).

Los diferentes enfoques que han dominado durante el último medio siglo en la investigación educativa, responden a las correspondientes tradiciones culturales e intelectuales dominantes en los países y épocas en que surgen, y encierran determinados supuestos vinculados a cambios sociales, políticos y económicos, (Popkewitz, 1984).

Como todo hecho social la ciencia se genera en un contexto espacio-temporal determinado, en el que prevalecen unos valores, intenciones, compromisos y conflictos. La tendencia a considerar la teoría como algo objetivo y neutral no es sino una posición valorativa acerca de la misma.

Antes que negar el carácter ideológico de la investigación educativa, hay que reconocer la naturaleza socio-política de los hechos que estudia, como resultado de contingencias históricamente determinadas. Lo que procede, por tanto, es conocer los supuestos valorativos acerca de los fenómenos que se estudian, para que puedan ser sometidos al análisis y a la crítica.

El hecho de enmarcar este estudio dentro del **enfoque interpretativo** obedece más a cuestiones de contenido que de procedimiento. En efecto, siguiendo a Erickson (1989) "Si la investigación interpretativa sobre la enseñanza en el aula ha de cumplir un rol significativo en la investigación educacional, esto se deberá a lo que puede aportar esta investigación acerca de sus objetos principales: a) la índole de las aulas como medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje, b) la índole de la enseñanza como uno, y sólo uno, de los aspectos de aprendizaje reflexivo, y c) la índole (y el contenido) de las perspectivas de significación del profesor y el alumno como elementos intrínsecos al proceso educativo." (p. 197).

Bajo la denominación de **enfoques interpretativos** hay una amplia gama de programas de investigación que, con distinto origen y objeto, confluyen en la actual investigación educativa. Erickson (1989) incluye bajo esta denominación a los llamados **etnográfico, cualitativo, observacional participativo, estudio de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico, constructivista e interpretativo.** (p. 195).

Son rasgos comunes a todos ellos:

- la definición de la unidad de investigación,
- el énfasis en las perspectivas personales de los participantes,
- la focalización de la atención en lo concreto y particular,
- el interés por los desfavorecidos,
- una determinada idea de la verificación y la generalización,
- una orientación comparativa.

(Shulman, 1989. P. 55).

Las raíces intelectuales de la investigación interpretativa hay que rastrearlas en el "interés por la vida y las perspectivas de las personas que tenían escasa voz dentro de la sociedad" (Erickson, 1989 ed., p. 72) que se produce en ciertos sectores intelectuales, a finales del s. XVIII. En el siglo siguiente este interés se desplaza hacia el proletariado de las ciudades industriales, que serán objeto de la atención de los reformadores sociales. Pero no será hasta finales de esta centuria cuando el interés por los pueblos "incultos" y carentes de poder de los territorios coloniales europeos en Africa y Asia será la base de los relatos más precisos de los antropólogos a los que denominarían **etnografías**. En ellas, no sólo se ofrece una visión del conocimiento cultural explícito de los nativos, sino inferencias sobre su visión del mundo, que al quedar fuera de su percepción consciente no son verbalizadas.

Es por esta misma época cuando Dilthey (1883/1976a) establece la distinción entre ciencias naturales y ciencias humanas, y argumenta (1914/1976b) que los métodos de las últimas debían ser **interpretativos** o **hermenéuticos**, con el fin de descubrir y comunicar las **perspectivas de significado** de las personas estudiadas. Igual posición mantendrían otros científicos sociales, como Weber (1922), Huserl (1936) y en España Ortega (1933). Anteriormente Marx, en su "Tesis sobre Feuerbach" (ed. 1959) había expuesto como uno de sus postulados fundamentales: la inserción histórica de la conciencia.

Otra influencia importante en la misma época, procede de la **lingüística descriptiva**,

surgida en los Estados Unidos durante la década de los veinte y los estudios de **sociología urbana** surgidos en la Universidad de Chicago. Pero la primera **etnografía educativa** considerada como tal es el estudio de Margaret Mead "Adolescencia, sexo y cultura en Samoa" (1928, 1985 ed.), cuya influencia sería considerable en algunos etnógrafos posteriores a la segunda guerra, que abordan ya directamente el estudio de aspectos de la educación.

Los sesenta son unos años decisivos para el auge de la corriente cualitativa en investigación educativa. Hay que destacar la importante aportación de los sociólogos escolares de Chicago, cuya contribución no ha cesado. En Gran Bretaña, por esta época, surge un grupo de científicos de la educación en torno a L. Stenhouse, relacionados con el movimiento de la reforma del curriculum, vinculados al C.A.R.E., como Elliot, McDonald, Sanger, Norris, Simons, Jenkins, etc., que van a dar un gran impulso a los procedimientos de investigación cualitativa.

Erickson (1989, pp. 199-200), realiza un completo análisis de este enfoque, indicando que es apropiado cuando se necesita saber más acerca de:

- 1º. Las estructuras de los hechos, más que su carácter general y su distribución global. Lo que sucede en un lugar en particular, más que en un conjunto de lugares.
- 2º. Las perspectivas de significado de los actores en acontecimientos específicos.
- 3º. La localización de puntos de contraste de acontecimientos naturales, cuando estamos logística o éticamente impedidos de cumplir las condiciones experimentales de coherencia de intervención y de control sobre otras influencias en el contexto.
- 4º. La identificación de vínculos causales específicos que no fueron identificados mediante métodos experimentales y el desarrollo de nuevas teorías acerca de

posibles causas y de otras influencias sobre los patrones identificados.

Para este autor, la utilidad de este enfoque se manifiesta especialmente cuando hay que responder a preguntas como éstas:

- ¿Qué está sucediendo en la acción social que tiene lugar en este contexto en particular?
- ¿Qué significan estas acciones para los actores que participan en ellas?
- ¿Cuáles son los patrones de organización social y los principios culturalmente aprendidos para la orientación de la vida cotidiana?
- ¿Cómo se relaciona lo que está sucediendo en el contexto del aula con lo que sucede en otros niveles del sistema?
- ¿Cómo se comparan los modos en que está organizada la vida cotidiana en este entorno con otros modos de organización de la vida social en un espectro amplio de lugares distintos y de otros momentos?

Estas preguntas, nada triviales, se refieren a aspectos relativos a opciones y significados humanos, entrañando una postura crítica hacia los mismos. Dada la naturaleza de los fenómenos que forman el objeto de este estudio, sirven perfectamente para guiarnos en el proceso de indagación, ya que se trata precisamente de investigar sobre acciones sociales en un contexto particular -la interacción social en las aulas de *integración en un centro determinado*-, sin dejar de atender a la influencia de los diferentes subsistemas que se relacionan con éste, así como a los significados que se crean a partir de la interacción entre los distintos actores y elementos del sistema.

Como se podrá ver a lo largo de las páginas siguientes, tanto por el contenido de la investigación, como por su enfoque (centrado más en las acciones que en la conducta), así como por el interés por la perspectiva de los propios participantes, no puede ayudarnos

a comprender la realidad un enfoque teórico que ponga el énfasis exclusivamente en el comportamiento observable y en la medida de las capacidades. Por el contrario, este estudio se inscribe dentro de la corriente interpretativa, más atenta a los procesos, las intenciones latentes, y los significados que los participantes le otorgan a las acciones y relaciones en las que están implicados.

1.2.1. Investigación en el aula y ciencias simbólicas

La insuficiencia de los modelos de investigación proceso-producto abre paso a otros enfoques que consideren los procesos intermedios que se dan entre las entradas o estímulos instructivos y el aprendizaje. Dicho de otra forma, estos enfoques se preocupan, tanto por la interacción entre profesores y alumnos, y de éstos entre sí, como por lo que sucede durante el proceso, contemplando los factores que median entre la instrucción y el aprendizaje. En esta perspectiva se incluyen los paradigmas de investigación mediacionales en sus dos corrientes, **centrada en el profesor** y **centrada en el alumno**, además del paradigma del **discurso del aula**.

Dentro de las ciencias sociales estos programas de investigación se enmarcan en las **ciencias simbólicas** que definen a la sociedad como una "realidad que se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento. La interacción es el origen de la elaboración y el mantenimiento de las normas sociales que rigen la vida social" (Popkewitz, 1988, p. 71). Se presta atención al ámbito de la acción, de la intencionalidad y la comunicación de los seres humanos.

El aula es un lugar de comunicación e intercambio. Como afirma Mehan (1978), "los hechos objetivos de la enseñanza como la inteligencia de los alumnos, el rendimiento escolar, las carreras docentes y las pautas rutinarias de comportamiento (como la organización de las clases) se constituyen y se definen a través de la interacción entre profesores, alumnos y personal directivo". (cit. por Popkewitz, 1988, p. 72).

Barnes (1975), en su estudio sobre las pautas comunicativas en el aula, establece

que es a través de la interacción personal como se materializa el currículum en las aulas y se produce el aprendizaje.

Si hemos de investigar sobre el modo en que interactúan los alumnos en las aulas de integración esto sólo se puede llevar a cabo mediante un trabajo de campo que permita determinar cómo perciben y procesan las situaciones los actores, además de identificar el lenguaje que posibilite a unos y otros participar en el universo simbólico compartido.

A diferencia de las ciencias empírico-analíticas, la causalidad de los hechos no obedece únicamente al "por qué", sino que además le interesa el "a fin de", es decir, una explicación de las **razones y motivos** de los fenómenos sociales.

A pesar de estas diferencias, coincide con aquélla en que no llega a interesarse por la práctica de la transformación social, aunque sus concepciones suelen tener implicaciones políticas y prácticas; tampoco rechaza las exigencias formales de las empírico-analíticas, como la recuperabilidad de los datos, el tratamiento exhaustivo de la información y la verificación del conocimiento. La separación entre teoría y práctica es otra característica común, así como la importancia que adquiere en ambas la lógica formal para desvelar los errores en la argumentación. Ambas, en fin, se asemejan en el carácter ahistórico de sus investigaciones, interesándose sólo por lo que sucede en el presente.

Sin embargo, es superior a las ciencias empírico-analíticas para el estudio de las aulas, puesto que traslada el foco de atención de la conducta al discurso, y por su carácter holístico, entendiendo las partes no aisladamente, sino en su relación con el todo, por lo que no reduce los fenómenos como aquéllas.

1.2.1.1. El paradigma mediacional

El **concepto de mediación** surge cuando los teóricos del aprendizaje como Tolman

y Osgood intentan comprender los procesos que median entre E y R. Este enfoque de investigación constituye el puente entre los modelos cuantitativos de investigación educativa de la tradición empírico-analítica y las estrategias cualitativas de investigación del paradigma ecológico. Su objetivo es encontrar una explicación sobre los mecanismos que median entre estímulo y respuesta en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de este enfoque se distinguen dos tipos de investigación:

a) las que se centran en la actividad del alumno como responsable última del aprendizaje, llamado **paradigma mediacional centrado en el alumno**, y

b) las que se esfuerzan por comprender el comportamiento docente en profundidad, más allá de la conducta meramente observable, analizando los factores y procesos internos que determinan la intencionalidad y las actuaciones del profesor, conocido como **paradigma mediacional centrado en el profesor**.

1º) Paradigma mediacional centrado en el alumno

Este programa de investigación se centra en los procesos de pensamiento efectuados por el alumno y que median entre los estímulos instructivos y los resultados del aprendizaje (Olson & Bruner, 1974; Snow, 1974; Rothkopf, 1976). Este, por tanto, es función del tipo de actividades internas que realiza el estudiante y no de las peculiaridades instructivas, que influyen en los resultados sólo en la medida en que activan respuestas de procesamiento de información (Pérez, 1982).

El rasgo que distingue a este paradigma es la idea de que la enseñanza afecta al rendimiento a través de los procesos de pensamiento de los alumnos.

En el desarrollo de este programa se advierten las influencias de varias perspectivas sobre el estudio de la enseñanza. Por una parte, de los estudios sobre cognición social provenientes de la **psicología cognitiva**. También contribuyen los estudios sobre

autoconcepto efectuados desde la **psicología de la personalidad**. Desde la **sociología** recibe tanto formulaciones teóricas, como enfoques metodológicos.



Fig. 1 Modelo mediacional centrado en el alumno.

Dentro de los estudios dedicados a la mediación del alumno se distinguen dos líneas:

1ª) los estudios de tendencia sociológica que consideran el trabajo escolar como un “intercambio de actuaciones por grados” (Becker y otros, 1968), o de “actuaciones por calificaciones” (Doyle, 1978).⁵

2ª) la desarrollada a partir de las aplicaciones de la psicología cognitiva al aprendizaje escolar. Como ya observó Piaget, el aprendiz no es un pasivo receptor de estímulos. El conocimiento no es nunca una copia fiel de la realidad, sino una elaboración subjetiva. En la producción del aprendizaje, además de la apropiación de información, el sujeto desarrolla estrategias de procesamiento, estructuras operatorias y métodos de pensamiento. Estas capacidades y destrezas sólo se desarrollan mediante la participación del alumno movilizándolo su actividad mental, que se perfecciona en la reestructuración de esquemas, conocimientos y procedimientos adquiridos anteriormente. El aprendizaje es, pues, una construcción mental del alumno.

La pregunta “¿qué se les enseñó a los alumnos?” es sustituida por esta otra: “¿qué comprendieron los alumnos de lo que se les enseñó?”. Para Rothkopf (1976), los

⁵ A propósito de esta última referencia, Pérez Gómez (1982) sitúa estos estudios de Doyle dentro del paradigma ecológico. Por su parte, Shulman, 1989; y Wittrock, 1991 hacen referencia a ellos al tratar los estudios sobre procesos de pensamiento de los alumnos.

estímulos instructivos pueden ser de dos tipos:

- **estímulos instructivos nominales (EIR)**, configurados por las características de una presentación definida objetivamente, y
- **estímulos instructivos efectivos (EIE)**, que son los que el alumno procesa realmente en una situación dada.

El alumno selecciona y transforma los EIR en EIE. No responde a la instrucción "per se", sino transformándola, aprehendiéndola activamente.

La principal limitación de este enfoque se encuentra -como señala Shulman (1989)- en el hecho de que "la comunidad de los investigadores parece haber sido capaz de pensar sólo en uno de éstos (procesos sociales y procesos cognitivos, respectivamente) cada vez. Con la excepción del trabajo de Doyle (1983), las dos corrientes de los procesos de mediación -social e intelectual- han sido seguidas por diferentes comunidades de investigadores." (pág. 43). Sin embargo, para los alumnos la complejidad de la vida en el aula es doble, pues como afirma Mehan (1979) "la participación en las clases implica la integración del conocimiento académico y del conocimiento social o interaccional" (pág. 54) ⁶. Ambos procesos ocurren simultáneamente en las mentes de los estudiantes, como representa el siguiente esquema:

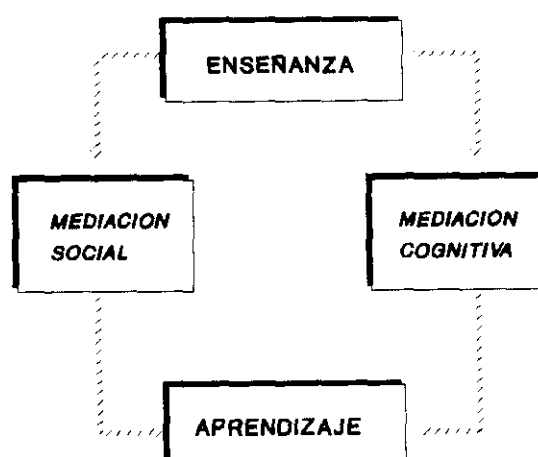


Fig.2 Mediación social cognitiva del aprendizaje.

Los resultados de las investigaciones de este enfoque, contribuyen a obtener una mejor comprensión de los procesos que se dan en las aulas. Algunas de estas aportaciones son las siguientes:

1ª. La investigación en el campo de las percepciones y expectativas de los alumnos (p. ej.: Coleman, 1966; Brophy & Everston, 1976; Weinstein, 1983), demuestra que uno de los factores más importantes relacionados con el rendimiento escolar es la autopercepción de eficacia para el desenvolvimiento en la escuela. Otro importante descubrimiento se refiere a las expectativas de los docentes. Para que se cumpla la "profecía", tal como sugieren las investigaciones de Rosenthal y Jacobson (1968), es preciso que los alumnos sean capaces de percibir aquéllas, así como el trato diferenciador que el profesor otorga a cada alumno en el aula. Cosa que no ocurre con todos los alumnos, ni siempre. Estos hechos serán cruciales para la integración de alumnos con n.e.e., como se analiza más adelante.

2ª. Los estudios sobre la atención (p. ej.: Douglas et al., 1970; Meichenbaum & Goodman, 1971; Wittrock & Lumsdaine, 1977; Krupski, 1979), han puesto de manifiesto que existe una correlación más alta entre la atención puesta por los alumnos y el rendimiento que las mediciones del tiempo real dedicado a la tarea.

3ª. El estudio de la motivación (p. ej.: Dweck, 1975; Weiner, 1979, 1983; Weisz & Stipek, 1982), ha constatado la influencia del éxito escolar sobre la motivación de los estudiantes cuando éstos atribuyen tal resultado a su esfuerzo y no a otros factores que ellos no controlan. Las recompensas del docente, por ejemplo, no parecen producir automáticamente una mayor motivación ni aumentar el aprendizaje. Sin embargo, sí transmiten una doble información: por una parte sobre las respuestas correctas, y en segundo lugar, acerca de los deseos del docente, al observar a éste y a otros compañeros que son recompensados. Esto contribuye al aprendizaje de sincronía entre las demandas del profesor (sociales y académicas), y la adaptación a la vida del aula por parte del alumno. De este ajuste, como se verá más adelante, va a depender en buena medida el proceso de integración de alumnos con n.e.e., al ser uno de los mecanismos o

⁶ La importancia de este hecho para la integración de alumnos con n.e.e. es crucial, por lo que la intervención se concibe en ambos terrenos, ya que uno y otro se refuerzan recíprocamente.

"destrezas de supervivencia" (Cobb, 1970; Rusch, 1979; Monereo, 1985), o "demandas de aprendizaje" (Doyle, 1980), derivadas de la necesidad de "navegar" en el aula.

4°. De la investigación sobre el aprendizaje y el recuerdo, y la comprensión y la adquisición del conocimiento, (p. ej.: Wittrock, 1974, 1978, 1981; Levin et al., 1983; Mackenzie & White, 1982), se desprende que el rendimiento se produce cuando los alumnos construyen significados a partir de la enseñanza. Y que el aprendizaje se ve facilitado cuando los alumnos construyen imágenes y representaciones verbales que relacionan anteriores conocimientos con la nueva información.

5°. Por último, los estudios sobre estrategias de aprendizaje y procesos metacognitivos (p. ej.: Flavel, 1979; Pressley & Levin, 1983; Brown et al., 1984; Feuerstein, 1980), indican que la enseñanza de estrategias de aprendizaje, así como de procesos metacognitivos permiten desarrollar la capacidad de aprendizaje y aumentan el rendimiento. Esto tiene una gran importancia en relación con el diseño del curriculum, al llamar la atención sobre la necesidad de formular objetivos procedimentales y enriquecerlo con el entrenamiento en destrezas de percepción y procesamiento de información. Asimismo se ha comprobado su gran utilidad, tanto en el campo de las dificultades de aprendizaje para ayudar a niños hiperactivos o con problemas de aprendizaje, como en el de la deficiencia mental, como medio de desarrollar el potencial de aprendizaje.

En todos los estudios de este enfoque lo que se pone de relieve es "la utilidad de los procesos de mediación de los alumnos para explicar los efectos de la enseñanza sobre el rendimiento y para cambiar nuestra comprensión del modo en que funcionan en la escuela ciertas variables de la enseñanza y procesos de aprendizaje de fundamental importancia, tales como las recompensas, las expectativas del docente, el tiempo empleado en la tarea, el éxito en la escuela, el aprendizaje y la adquisición de conocimientos." (Wittrock, 1990. Pág. 579).

Las principales limitaciones que presenta se resumen en las siguientes:

a) El hecho de que no se describan las tareas de aprendizaje en las investigaciones, de modo que se ignora un elemento fundamental en los procesos de mediación.

b) Centrarse en el individuo como sujeto del aprendizaje, ignorando que los procesos del aula están mediados por el grupo.

c) Cierta reduccionismo psicologicista en la explicación de la práctica escolar. Se utilizan modelos explicativos derivados de la investigación en laboratorio, cuando -como afirma Crombach (1975)- las condiciones experimentales de éste no son en absoluto equiparables a las del medio natural del aula.

d) Toda prescripción normativa derivada exclusivamente de una explicación psicológica será, por tanto, parcial y limitada. "En esta traslación se generan posiciones de valor que la Psicología no puede atender" (Pérez Gómez, 1980).

e) No prestar atención a las variables contextuales.

f) La separación que hace entre la mediación cognitiva y la mediación social parece ignorar la simultaneidad de ambos procesos en la mente del alumno. Sólo se exceptúan de esta limitación -de acuerdo con A. Pérez (1982)- los estudios de Doyle (1983), quien efectúa un análisis de la relaciones entre las dificultades cognitivas que presenta una tarea y los desafíos que supone realizarla en el medio social evaluativo del aula. En este sentido, sus trabajos no sólo establecen el "eslabón perdido" entre los dos tipos de investigación sobre la mediación del alumno, sino que representa el puente entre este paradigma y el ecológico, dentro del cual me inclino a incluir sus trabajos.

2º) Paradigma mediacional centrado en el profesor

Los supuestos principales en que se basa este enfoque son los siguientes:

1º. La enseñanza se produce en un contexto psicológico complejo constituido en

una parte importante por el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los profesores.

2º. La enseñanza se considera como un **proceso de planificación y ejecución de actuaciones y de toma de decisiones** (Shulman, 1975; Shavelson, 1975; Clark, 1976, 1986; Yinger, 1977).

3º. En este contexto enseñan los docentes y aprenden los alumnos, influyendo el pensamiento de los primeros sustancialmente en la conducta de los segundos, e incluso determinándola.

Para comprender el comportamiento docente no basta con observar su conducta, sino que se exige un análisis en profundidad de factores y procesos internos que están determinando la intencionalidad y su actuación. En definitiva, se trata de estudiar los procesos psicológicos mediante los que éste percibe y define sus y situaciones y actuaciones.

En última instancia, el objeto de las investigaciones de este enfoque, consiste en llegar a identificar y describir las variables que configuran este proceso de elaboración y toma de decisiones.

La base de la eficacia docente se encuentra más allá del dominio de técnicas precisas, como ocurre en el paradigma proceso-producto. La vida del aula está marcada por un intenso sentido situacional, cambiante e idiosincrático. La **racionalidad tecnológica** está dentro de los procesos de pensamiento del profesor.

Las preocupaciones fundamentales que centran la investigación dentro de este enfoque son:

a) Identificar los factores influyentes en el pensamiento docente en la percepción, procesamiento, juicio y toma de decisiones.

b) Delimitar las tareas fundamentales que el profesor debe realizar en su práctica e identificar las capacidades que requieren dichas tareas.

Los procesos de pensamiento del profesor abarcan tres categorías conceptuales (Clark & Yinger, 1979):

- el pensamiento preactivo (planificación), que comprende los procesos de pensamiento que realiza antes de llevar a cabo la interacción en el aula, y también los que le ocupan posteriormente, guiando su pensamiento y sus proyectos de futura interacción,
- el pensamiento interactivo, que incluye aquellos procesos de percepción, procesamiento, juicio y toma de decisiones durante la interacción en el aula, y
- las teorías y creencias, formada por sus conocimientos, experiencia, ideología, actitudes, etc., que afectan, tanto a su planificación como a sus decisiones interactivas.

La principal limitación de este modelo de investigación radica en su parcialidad, al explicar la vida del aula únicamente desde el procesamiento interno del profesor. Sin embargo, su aportación al conocimiento de esos procesos ha contribuido considerablemente a conocer mejor la enseñanza.

Concretamente en nuestro estudio, este programa de investigación nos ayuda, principalmente, a comprender mejor las actuaciones docentes, en tanto que el pensamiento por el que se rigen es una de las variables contextuales que determinan las interacciones entre los alumnos.

1.2.1.2. La investigación sobre el discurso del aula

Los acontecimientos de la vida del aula se producen, en gran parte, mediante el lenguaje que emplean profesores y alumnos para transmitir contenidos académicos, intenciones personales, deseos, pensamientos, sentimientos, etc. Por tanto, para

comprender y esclarecer los fenómenos educativos escolares debemos estudiar, además de los procesos de pensamiento de profesores y alumnos, los fenómenos lingüísticos que se producen en el aula.

El objeto central de este programa es el estudio del sistema de comunicación entre profesores y alumnos, y de éstos entre sí. Pero el interés por las formas lingüísticas sólo interesa en la medida que nos permite una comprensión más profunda de los acontecimientos sociales del aula.

El interés de este paradigma reside en su énfasis sobre los contextos sociales de la cognición: el habla une lo cognitivo con lo social. Por tanto es importante para nuestro propósito de estudiar la interacción entre alumnos con n.e.e. y sus compañeros, conocer el uso que hacen del lenguaje con el fin de comprender mejor las estructuras sociales que se dan entre ellos.

Aunque sus antecedentes se suelen situar en el análisis de interacción (Flanders, 1976), las fuentes hay que rastrearlas en las aportaciones de antropólogos, lingüistas, psicólogos cognitivos y sociólogos que desde la década de los 70 se interesan por la relación entre el lenguaje y el rendimiento escolar (p. ej., Hymes, 1971; Cazden y otros, 1972; Gumperz y Hymes, 1972; Cicourel, 1974; Barnes, 1971), y en el estudio pionero de Jackson (1968) interesado por la comprensión del acontecer de las aulas.

Cazden (1986, pp. 631-632), distingue cuatro corrientes de investigación marcadas por los intereses distintos de unas y otras:

- La representada por profesores de lengua como Barnes, Britton y Rosen interesados por estudiar las relaciones entre las expectativas lingüísticas de los alumnos y las exigencias planteadas por el lenguaje de la escuela.
- La "nueva sociología de la educación", representada por Young (1971), y Woods y Hammersley (1977) en Gran Bretaña, cuyo enmarque dentro de la etnometodología les relaciona con los trabajos de Cicourel en los EEUU. El

tema central de estas investigaciones, sobre todo en el RU, es la reproducción de las desigualdades sociales dentro de la escuela.

- El trabajo de los lingüistas que buscan desarrollar un esquema comprensivo para el análisis del discurso, encontrando en el aula la situación idónea para estudiarlo (Sinclair y Coulthard, 1975).
- Los investigadores educacionales que cuestionaban los estudios de proceso-producto, proponiendo la etnografía y la lingüística como alternativa para comprender la vida del aula a través del estudio del habla (Stubbs y Delamont, 1976).

Green (1983) resume los supuestos y constructos de este enfoque en los siguientes:

- La interacción cara a cara, entre docentes y alumnos, está regida por reglas específicas del contexto.
- Las actividades tienen estructuras de participación, con derechos y obligaciones relativos a ella.(...) Las reglas para la participación son implícitas y se transmiten y aprenden a través de la interacción misma.
- El significado es específico del contexto. No todas las manifestaciones de una conducta son funcionalmente equivalentes y los mensajes pueden cumplir múltiples funciones.
- A través del tiempo se desarrollan marcos de referencia que guían la participación individual. Se producen choques entre distintos marcos como resultado de la existencia de percepciones diferentes desarrolladas en experiencias interaccionales pasadas. Los choques manifiestos pueden ser objeto de observación por parte de los participantes y los investigadores, pero puede haber choques encubiertos, que requieran un nivel más profundo de análisis.

- La diversidad de las estructuras comunicativas del aula impone exigencias comunicativas complejas tanto a los docentes como a los alumnos, y los docentes evalúan las aptitudes de cada alumno mediante la observación de su actuación comunicativa." (págs. 174-186).

De estos constructos, el **contexto** merece un comentario más extenso. Como Hymes (1982) afirma, éste ha sido dejado de lado por la lingüística. Sin embargo la investigación del discurso del aula, influida por la etnografía del habla, lo tiene en cuenta. Su incorporación a los análisis de esta corriente Cazden los establece en dos tipos de relaciones:

En primer lugar la definición del contexto del habla como "la situación tal y como la encuentra el hablante antes de empezar a hablar; y consiste en las reglas que deben seguirse para hablar en aquel contexto en el que las emisiones del hablante deben resultar apropiadas."(p. 633). Los hablantes no se limitan a obedecer las reglas y adaptar su habla de forma apropiada a un contexto preexistente. Con su habla están creando y modificando dicho contexto.

Así, los docentes están modificando y/o creando el contexto comunicativo muchas veces a lo largo de la jornada, como sucede al establecer reglas para la comunicación, cambiar la situación de aprendizaje, o imponiendo limitaciones para el uso del habla en la clase. Pero los alumnos, como demuestran las investigaciones de este campo, también son activos en la determinación del contexto del habla, como ocurre durante la enseñanza entre compañeros o el aprendizaje cooperativo.

Aquí encontramos un punto de conexión muy importante con el enfoque ecológico de investigación y particularmente interesante para nuestro objetivo de comprender mejor la interacción entre alumnos con n.e.e. y sus compañeros en las aulas de integración.

Los temas que han preocupado a los investigadores de este campo son muy extensos (como lo es la variedad de matices e implicaciones de la comunicación en la enseñanza). Pero los más importantes se centran en los siguientes:

a) Los acontecimientos y sus estructuras de participación, donde se desarrollan los estudios sociolingüísticos sobre el análisis comprensivo de la estructura de la lección (p. ej., Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Malcolm, 1979, 1982; Lemke, 1982). O sobre las estructuras de participación (p. ej. Phillips, 1972; Erickson y Schultz, 1977), y dentro de éstas, los estudios sobre las señales no verbales (p. ej., Schultz y Florio, 1979; Dore y McDermont, 1982). Muy interesantes para nuestro objetivo son los estudios de Schultz (1979) acerca de la competencia interaccional de los alumnos, cuyas conclusiones sugieren que no todos los alumnos participantes en un contexto escolar son miembros competentes de la comunidad del aula. Otros estudios versan sobre la construcción conjunta del discurso, preguntas del docente y respuestas de los alumnos y la evaluación de aquél.

b) Los rasgos del registro del habla del docente diferenciando dentro de estos estudios, los que se refieren al habla de control (p. ej. Sinclair y Coulthard, 1975); léxico especial (p. ej. Barnes, 1969; Labov, 1972); indicadores de incertidumbre (Feldman y Wertsch, 1976); rasgos de humor (Walker y Goodson, 1977; Lemke, 1982); expresiones de afecto (Goodlad, 1983; Kochman, 1981); y, por último, sobre los componentes subyacentes del registro del habla del docente (p. ej., Ferguson, 1977; Cazden, 1979; Delamont, 1976; Snow, 1977).

c) Diferencias culturales y trato diferencial, integrado por un abundante número de estudios en torno a dos hipótesis complementarias: 1º) dadas las experiencias previas del hogar, los alumnos se verían beneficiados si los docentes tomaran más en consideración las diferencias de habla entre los primeros y el lenguaje de la cultura escolar (p. ej. Erickson y Mohat, 1982; Florio y Schultz, 1979; Cazden y Hymes, 1980; Walker, 1978; Levin, 1977). Y 2º) los docentes hacen ciertas diferencias entre sus alumnos que pueden perpetuar y profundizar las desigualdades de información y habilidades presentes cuando comienzan la escuela (p. ej. Allington, 1980; Alpert, 1975; McDermont, 1976; Cazden y Hymes, 1980).

d) Discurso del aula y aprendizaje de los alumnos, muy relacionado con el modo en que se maneja una clase y se mantiene el orden en la vida del aula. Se parte del

supuesto de que el discurso afecta también a los procesos de pensamiento de cada uno de los participantes, y por tanto, a la naturaleza de lo que se aprende. Unos investigadores, como Stubbs (1981), limitan su interés al modo en que se define socialmente y se pone al alcance de los alumnos el conocimiento. Otro, en cambio, no sólo por lo que se pone al alcance de los alumnos sino también en lo que éstos realmente aprenden. Destacan los análisis de Newman y colaboradores (1984) de la relación entre discurso y cognición, basados en los trabajos de Vygotsky (1962, 1978) y Leontiev (1981).

e) La interacción entre iguales. Considerada como algo molesto y reprobable en un modelo de escuela caracterizada por la **transmisión** acrítica del conocimiento, en la que por tanto el alumno no tiene nada que decir a sus iguales, hoy es reconocida por su valor tanto *cognitivo como motivacional*. Por tratarse del tema central de nuestra investigación le dedicamos un tratamiento más extenso.

Ya Piaget (1950) propugnaba que la interacción social entre compañeros es un potente medio para la reducción del egocentrismo, por el hecho de confrontar los puntos de vista, lo que permite comprender las limitaciones del propio.

Para Vygotsky (1981) "las funciones más elevadas del pensamiento infantil aparecen primero en la vida colectiva de los niños bajo la forma de la argumentación, y sólo más tarde se desarrollan y se convierten en reflexión para el niño individual" (pág. 157). La internalización de los procesos intrapsicológicos, como expresa el psicólogo soviético, se realiza a partir de los procesos interpsicológicos.

Estos dos argumentos nos lleva a considerar la importancia de la interacción entre iguales, ya que la relación profesor-alumno no goza de la simetría de aquélla, ni de la misma accesibilidad. Por ejemplo, los niños nunca formulan preguntas al maestro salvo para obtener permiso o información; en cambio los profesores hacen preguntas evaluadoras o tácticas. El único contexto en que los alumnos pueden intercambiar los roles, tanto dando como recibiendo instrucciones, es la interacción entre compañeros.

Los estudios sobre interacción entre iguales se pueden agrupar en torno a dos grandes

temas:

1º. Habla entre compañeros en torno a las tareas escolares: Hay tres direcciones principales en estos estudios:

- ayuda espontánea: en los estudios de Cooper y colaboradores (1982) se sugiere que en las aulas, un reducido número de alumnos puede estar en el punto de cruce de los intercambios de aprendizaje, contribuyendo a dichas interacciones al tiempo que se benefician de ellas, mientras que otros quedarían al margen tanto de las consultas de sus compañeros como del beneficio de la instrucción por parte de los mismos. Garnica (1981), compara niños del nivel inferior de estatus sociométrico con otros elegidos al azar. Los resultados muestran que los primeros están aislados y verbalmente marginados y hablan mucho más para sí mismos.

Estos estudios llevan a la conclusión de que los niños con estatus inferior en la escala sociométrica:

1º., tienden a ser ignorados por sus compañeros de clase en sus demandas de información, al mismo tiempo que en ofrecerlas;

2º. suelen estar marginados verbalmente.

En el plano de la intervención esto se traduce en una necesidad de ayuda para modificar su estatus.

- Colaboración en proyectos grupales. Los trabajos de Perret-Clermont (1980), y Forman (1981), demuestran el valor cognitivo de la colaboración entre compañeros. Para el primero, la interacción entre pares incrementa el desarrollo del razonamiento lógico a través de un proceso de reorganización cognitiva activa inducida por el conflicto cognitivo. Forman concluye que trabajando en colaboración se incrementa la capacidad de resolución de problemas, elaborándose más y mejores estrategias combinatorias para ello.

Estos trabajos vienen a confirmar las teorías de Piaget sobre el **conflicto cognitivo** y de Vygotsky sobre el concepto de **zona de desarrollo próximo**, período en el que los niños pueden resolver problemas que aún no son capaces de realizar solos.

- Instrucción entre compañeros. En los trabajos de Mehan (1979), en los que los alumnos asumían el rol de docente para enseñar una determinada cadena de instrucción a sus compañeros, se demuestra que los niños instructores no se limitan a reproducir el rol de docente, sino que desempeñan su papel como una tarea nueva y estimulante de manera personal.

f) El habla en la cultura extraoficial de los compañeros. En las aulas se dan simultáneamente dos culturas: la oficial, representada en la planificación del docente, y la extraoficial, formada por los alumnos. La mayor o menor conexión entre ambas culturas marcan el clima de confianza y seguridad del aula. Cazden (1989, p. 677) categoriza esta relación en tres formas:

- **separadas pero iguales**, cuando los alumnos comparten el tiempo entre ambas, interviniendo activamente tanto en una como en otra.
- **integrados**, cuando “viven” simultáneamente en las dos culturas, y
- **en conflicto**, cuando se da una incomunicación entre ambas. Este conflicto de comunicación es una expresión de la lucha por la definición del contexto.

Una de las funciones del discurso es proporcionar una definición contextual del aprendizaje y del curriculum. Por ejemplo Barnes (1975), establece una distinción entre las formas de control del conocimiento, por un lado y los aspectos del discurso que controlan el orden social del aula, por el otro. Así, en uno de sus estudios diferencia dos categorías de conocimiento: el que fomentan los profesores que consideran la enseñanza como mera transmisión de información, y el que propician los que la ven como interpretación, insistiendo en el desarrollo cognitivo y personal. A partir de aquí, señala la relación entre cómo concibe su rol el profesor y la participación de los alumnos

(p. 144). Todo lo cual se integra en la vida comunicativa de la escuela, formando parte tanto de su contexto como del curriculum escolar.

1.2.2. Investigación en el aula y paradigma ecológico

Como superación de las limitaciones conceptuales y metodológicas del modelo proceso-producto, surgen una serie de investigadores preocupados por el análisis y caracterización del medio en que se mueve y crece el individuo. La procedencia de estos estudios es bastante diversa. Va desde la antropología y la sociolingüística hasta la sociología y la psicología ecológica. Incluye tanto a la etnometodología como al interaccionismo simbólico.

Las premisas conceptuales de algunos investigadores ecológicos, como Bronfenbrenner, Mehan y Doyle, p. ej., la resume Pérez (1982) como sigue:

- Concebir el desarrollo como un producto de la interacción entre una persona en crecimiento y su medio ecológico cambiante. Por tanto, el estudio del desarrollo así como los procesos de interacción no podemos realizarlo sin atender a la estructura y peculiaridades del medio ambiente.
- El medio ecológico no es ni exclusiva ni fundamentalmente el medio físico o social que rodea al individuo, sino el medio sentido y percibido por éste. Más concretamente, el medio ecológico es un conjunto de estructuras físicas, sociales y psicológicas que caracterizan las relaciones e intercambios de las personas con la naturaleza, los objetos artificiales y los organismos que cohabitan dicho entorno. No es posible comprender el comportamiento humano sólo desde las *propiedades objetivas del contexto, sin referencia a los significados que los individuos les confieren.*
- El medio ecológico está formado por el **microsistema**, **mesosistema**, **exosistema** y **macrosistema** (Bronfenbrenner, 1979, pp. 23 a 29).

- La investigación ecológica toma en consideración el hecho de que los roles, las actividades molares y las relaciones interpersonales son **situacionales**, es decir, contingentes al tipo de escenario en que vive el individuo.
- La escuela como ámbito artificial de aprendizaje suscita comportamientos, roles y relaciones específicas a la naturaleza de su función social. La investigación ecológica en el aula debe considerar tales peculiaridades y procurar que se investigue y conozca el significado psicológico y social que tiene para el sujeto la vivencia de los intercambios en el aula.
- En la investigación ecológica las propiedades de la persona y del medio, la estructura de los escenarios ambientales y los procesos que se desarrollan dentro y entre tales escenarios deben considerarse interdependientes y **analizarse en término de sistemas**. La teoría de Bertalanffy (1974) y los planteamientos de Bunge (1980) sobre el análisis de sistemas son pertinentes para la investigación ecológica.

El problema principal de la investigación ecológica es delimitar los mecanismos mediante los cuales las peculiaridades de un medio o escenario ecológico (comportamientos, roles y estructura de relaciones interpersonales) son vivenciados de modo regular por aquéllos que participan en el medio (Pérez, 1982).

Hamilton (1983) aporta cuatro **criterios** para la investigación ecológica:

- a) atención a la interacción entre las personas y sus medios, más en términos de reciprocidad que en términos de simple causalidad unidireccional de profesores a estudiantes;
- b) considerar la enseñanza y el aprendizaje como procesos continuamente interactivos, en vez de aislar unos pocos factores del sistema y etiquetarlos como "causa" y "efecto";

c) considerar que el contexto del aula está incluido dentro de otros contextos - la escuela, la comunidad, la familia, la cultura-, todos los cuales influyen sobre lo que se puede observar en el aula; y

d) considerar fuente importante de datos a los procesos no observables, tales como los pensamientos, actitudes, sentimientos o percepciones de los participantes.

Las diferencia entre la investigación ecológica y la empírico-analítica son más conceptuales que metodológicas. Mientras que la segunda ve las aulas como un conjunto de hechos y comportamientos que pueden observarse por separado y cuantificarse, en la investigación ecológica se conciben como medios social y culturalmente organizados. Los significados que los participantes construyen dan sentido al medio, y se convierten en el punto crucial de la investigación.

Por otra parte, no estudia grandes muestras con el fin de obtener conclusiones generalizables, como pretende el programa de investigación de proceso-producto. Se ocupa más bien de profundizar en una situación concreta con el fin de conocerla de la forma más completa y en el medio al que pertenece. La generalización que pretende se da no a través de los casos sino dentro del caso (Geertz, 1983), a partir de las regularidades y pautas que se observan en el mismo. Dicho con palabras de Crombach (1975):

"La meta de nuestro trabajo,... no es la de reunir generalizaciones sobre las que pueda levantarse un día una torre teórica. La tarea especial del científico social de cada generación es la de descubrir los hechos contemporáneos. Más allá de esto, debe compartir con el humanista y el artista el esfuerzo por conseguir un mayor conocimiento en profundidad de las relaciones contemporáneas, y alinear la visión cultural con las realidades presentes. Conocer al hombre tal como es no es en absoluto una pequeña pretensión." (p. 126).

Por tanto, metodológicamente, las investigaciones de este enfoque son

particularmente sensibles a respetar la complejidad del medio natural, en contraposición a la metodología experimental. Asimismo, son atentas a lo idiosincrático de las situaciones y el comportamiento humano; a la consideración holística, cambiante y abierta de la realidad a estudiar, y a la implicación del investigador en las situaciones que estudia.

Sus características metodológicas más destacadas, Pérez Gómez (1982) las concreta en los siguientes rasgos:

- Observación participativa
- *Respeto a la complejidad natural*
- Diseño de enfoque progresivo
- Investigación en la acción
- La indeterminación radical de la práctica
- El proceso de triangulación como método de validación de los datos
- *Técnicas flexibles de recogida de información*
- Criterios propios y específicos de validez, consistencia y neutralidad
- Informe vivo y pluralista. (pp. 34 a 42).

El modelo de análisis y explicación de los fenómenos que se producen en el aula derivado de estos supuestos se caracteriza por enfatizar los siguientes aspectos:

- **Perspectiva naturalista** de la investigación, proponiéndose la descripción de los procesos de enseñanza-aprendizaje y/o de socialización que se producen en el aula, teniendo en cuenta la perspectiva de los propios participantes.

- **Atención prioritaria a las variables contextuales**, asumiendo que el aula es un medio social y culturalmente organizado por lo que toda explicación de la conducta de los participantes pasa por analizar sus interacciones con este medio.

- **Concepción sistémica de la vida del aula**, concebida ésta como espacio de comunicación e intercambio, o como un sistema vivo en el que cada elemento se determina recíprocamente en el intercambio con los demás, y donde el sistema se

configura como consecuencia de la participación activa, y parcialmente autónoma, de los elementos que participan en la comunicación (Bertalanffy, 1976; Bunge, 1980).

- **Multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia**, son características que definen la vida de las aulas e imponen, por tanto, condiciones a todo proyecto educativo, como de investigación de la enseñanza (Doyle, 1977).

- **Perspectiva diagnóstica**, preguntándose por qué alumnos y profesores se comportan de determinada manera dentro del aula, antes que por la eficacia de ciertos comportamientos docentes.

Dentro de este paradigma de investigación, los modelos **semántico-contextual** (Tikunoff, 1979) y el **análisis de tareas y demandas académicas** (Doyle, 1979-80), merecen gran interés por las posibilidades que aportan al estudio de la enseñanza, los nuevos planteamientos que ofrecen y la reconceptualización que hacen de la misma.

Para Tikunoff, las variables contextuales son una compleja estructura de variables interdependientes, situacionalmente específicas, que explican un particular suceso instructivo y que no pueden extrapolarse fácilmente y utilizarse para explicar sucesos que ocurren en otro medio.

En el aula, alumnos y profesores asignan significado al contexto utilizando procedimientos de interpretación. El aprendizaje, más que el resultado de habilidades intelectuales o estados motivacionales -como sostiene el enfoque cognitivo más tradicional-, es el resultado de las negociaciones entre profesores y alumnos acerca de los significados.

En la formación de la **estructura semántica de interpretación** intervienen tres tipos de variables contextuales:

- a) **variables situacionales**, que definen el clima físico y psicosocial de los intercambios. Estaría formado por los **objetivos de profesores y alumnos**, y el

escenario ("espacio en el que los ocupantes se implican en actividades particulares, desempeñando roles diferenciados, durante periodos concretos de tiempo" (Bronfenbrenner, 1976).

b) variables experienciales, que cada profesor y cada alumno trae consigo, así como presupuestos que contribuyen a modular la comprensión de las nuevas situaciones, experiencias e informaciones que viven en el aula.

c) variables comunicativas, en los niveles intrapersonal, interpersonal y grupal. Este es un interesante campo de investigación en sí mismo, en el que se entrecruzan el paradigma ecológico con el del discurso del aula.

A partir de estas consideraciones y tomando este modelo como referencia, podemos guiarnos en la formulación de preguntas para nuestra investigación: ¿Qué objetivos tienen los profesores del estudio en cada situación? ¿cuáles son los de los alumnos? ¿qué demandas implícitas y explícitas hacen éstos? ¿en qué medida la confrontación de los objetivos de unos y otros crean un clima favorable a los intercambios y permiten el desarrollo de los alumnos? ¿cuáles son las experiencias en otros contextos personales de los alumnos anteriores y paralelas a su vida en las aulas? ¿qué significa la *configuración espacial* del aula para los alumnos y profesores? ¿quién asigna los roles, cómo se asumen y evolucionan? ¿qué estilos adopta el discurso del aula? ¿qué normas y reglas rigen a éste? ¿pertenecen todos los alumnos a la comunidad lingüística? o algunos de sus miembros no están plenamente integrados por no poseer los niveles necesarios de competencia?...

Estas y otras preguntas genéricas se concretarán en el estudio de casos. Ahora solamente nos interesan para destacar las nuevas dimensiones que toma la investigación de la enseñanza adoptando este modelo.

El modelo ecológico de **análisis de tareas y demandas académicas** (Doyle, 1978, 1979) considera a la estructura de las tareas académicas el eje de la vida en las aulas, por medio de la intencionalidad y la evaluación que caracteriza a los contextos escolares.

Existe un intercambio formalizado de actuaciones o adquisiciones por calificaciones, estableciendo un conjunto importante de características de aprendizaje, determinando los movimientos de los alumnos y configurando la forma cómo se experimenta el conocimiento científico en el aula. El alumno, como individuo dentro del grupo se presta a un intercambio académico lleno de ambigüedad y riesgo. Reducir este riesgo y la ambigüedad, más resolverse con éxito en el intercambio académico serán los motores de su comportamiento y la base para comprender su actuación en el aula (Pérez, 1982).

La primera exigencia para "navegar" dentro del aula es conocer las tareas académicas. La estructura de las tareas son decisivas para la definición del **clima ecológico**, las expectativas colectivas y las reglas del juego para "sobrevivir" en el aula. Estas reglas se establecen mediante un **proceso de negociación**, lo mismo que los significados colectivos, los roles de los participantes y el sentido de los acontecimientos.

Para "sobrevivir" con éxito en el "nicho ecológico" del aula el alumno ha de saber captar las **demandas de aprendizaje** particulares de este medio. Doyle las cifra en tres tipos:

- a) aprendizaje de indicadores de situación y construcción de esquemas personales de interpretación estrechamente vinculados a la situación. Éstos son los que definen una situación y permiten interpretar las demandas de la misma y orientar el propio comportamiento. La claridad de las normas y señales de la situación puede contribuir a una clara percepción de los indicadores.
- b) aprendizaje de selección de estrategias de procesamiento del material académico. Los objetivos procedimentales, p. ej., del D.C.B. tendrían una función de este tipo, como el entrenamiento metacognitivo.
- c) aprendizaje de estrategias de comportamiento cognitivo y social que permitan "sobrevivir" con éxito a través de las demandas de la vida en el aula. En ésta, el eje suele ser el éxito académico, que condiciona los comportamientos de los alumnos en forma de estrategias para "rodear" las demandas.

El paradigma ecológico va más allá de los movimientos superficiales y de la constatación de relaciones entre comportamiento observable del profesor y rendimiento. Se adentra en el análisis psicosocial de la red de intercambios, acciones y reacciones que constituyen la vida encubierta del aula, su "currículum oculto".

El modelo ecológico tal vez minusvalore la importancia de los contenidos y experiencias de aprendizaje, al poner el énfasis en el trasfondo real de los intercambios en el medio del aula. Igualmente, le falta la dimensión teleológica que permita juzgar si los efectos de tales intercambios y negociaciones tienen algún valor educativo para los participantes.

1.2.3. Ciencia crítica e investigación-acción

Este enfoque trata de comprender las rápidas transformaciones sociales del mundo contemporáneo y dar respuesta a los problemas provocados por dichas transformaciones. Una de los problemas derivados de éstas es la profesionalización del conocimiento (Popkewitz, 1984). Determinadas profesiones se han arrogado el derecho a fijar la racionalidad que debe guiar el desarrollo de los niños y jóvenes. Como consecuencia de ello, se ha generado en los individuos una dependencia de los profesionales y expertos. Este fenómeno hace que el conocimiento pierda su función liberadora.

La ciencia crítica pretende identificar estas limitaciones y desvelar tanto las pautas de conocimiento, como las condiciones sociales respectivas de nuestras actividades prácticas. Su función es comprender la relación entre **valor-interés y acción**.

Para la ciencia crítica el fin de la teoría es capacitar al individuo para autoconocerse y comprender sus situaciones de manera que traiga a su conciencia el proceso de formación social que establece las condiciones en que puede desarrollarse el discurso práctico. La teoría tiene como finalidad guiar la práctica más que de establecer reglas.

El desarrollo histórico de las instituciones ha dado lugar a reificaciones y confusiones

que dificultan la visión de los fenómenos e intereses sociales, prescindiendo de ver la relación sujeto-objeto en la sociedad. Por eso la ciencia crítica trata de investigar las relaciones pasado-presente de la dinámica del cambio social para descubrir las restricciones y contradicciones estructurales de la sociedad.

La causalidad se halla en la confluencia de la historia, la estructura social, y la biografía individual. Los fenómenos sociales son de naturaleza dialéctica, como lo es también la relación hombre-mundo.

Berger y Luckman (1967), distinguen tres momentos en la dialéctica de la vida social:

- la sociedad es un producto humano,
- la sociedad es una realidad objetiva,
- el hombre es un producto social.

En esta perspectiva, siguiendo a Hamilton (1981) se trata de producir una teoría educativa que abandone la dicotomía comprensión/lógica y que contenga cuatro elementos:

- 1º. el reconocimiento de la dinámica de la historia humana,
- 2º. la naturaleza abierta de la investigación y la acción,
- 3º. reducción de la complejidad de la experiencia humana,
- 4º. descripción del pasado, presente y futuro de una forma susceptible de comprobación a través de ulteriores acciones e investigaciones.

Frente al enfoque de proceso-producto que ve la realidad social como un conjunto independiente de variables, la ciencia crítica afirma la idea de sistema y de relaciones entre sistemas, desde la idea de totalidad. El mundo social se ve como algo en movimiento, complejo, contradictorio y caracterizado por el papel activo del hombre.

La investigación se centra en el mantenimiento y renovación en la sociedad de las

formas de reproducción y poder. Su objetivo no es sólo describir e interpretar la dinámica de la sociedad, sino considerar cómo se pueden modificar sus procesos constitutivos.

El enfoque crítico pretende explicar los modos que las fuerzas políticas y sociales emplean para deformar las autocomprensiones y prácticas de los profesores. Estas explicaciones pueden, entonces, ser adoptadas por éstos como base para la autorreflexión crítica sobre sus propios conocimientos y comprensión de su práctica.

Carr y Kemmis (1983) introducen esta perspectiva en la teoría educativa, siguiendo a Habermas y aceptando muchos de los supuestos neoaristotélicos de la teoría educativa.

Para Carr (1983):

“Los cometidos de un enfoque crítico de la teoría educativa (...) son: exponer estas falsas creencias que mantienen los malentendidos que los prácticos tienen de su ejercicio, para identificar los dispositivos de organización que frustran la consecución de los objetivos y propósitos educativos e indicar a los prácticos qué hay que hacer para eliminar esos malentendidos y hacer desaparecer los efectos adversos de tales dispositivos de organización.”

La investigación educativa no debe conducir únicamente a la construcción de una ciencia práctica o moral. En opinión de Elliot (1985) debe ser una ciencia crítica, dentro del paradigma de la teoría crítica desarrollado por la Escuela de Frankfurt (p. ej. Habermas, 1971, 1976, 1979; Giroux, 1979; Willis, 1977). Cualquier ciencia educativa, si seguimos a Carr y Kemmis (1983), “debe preocuparse de identificar y plantear los aspectos del orden social actual que frustran el cambio racional, y debe presentar propuestas teóricas que permitan a los profesores (y a otros participantes) tomar conciencia de cómo superarlos.”

La relación entre la teoría y la práctica desde la óptica de la ciencia crítica es distinta de la ofrecida por el enfoque positivista. En éste la teoría se desarrolla y valida con independencia de la práctica. El papel del práctico no es otro que aplicar las reglas

elaboradas por los académicos. En la ciencia crítica, dice Carr, la teoría y la práctica son mutuamente constitutivas y se relacionan de forma dialéctica.

El hecho de que tradicionalmente la teoría educativa se venga generando lejos de la realidad, descontextualiza el saber pedagógico y genera su radical escisión con la práctica. Esto tiene unas consecuencias nefastas tanto para el desarrollo del conocimiento pedagógico como para el desarrollo de la práctica del profesor, ya que sitúa a éste en una relación de dependencia intelectual de los teóricos, al mismo tiempo que se produce una devaluación de la teoría basada en su desconfianza hacia teorizaciones y prescripciones que escapan a su control.

Hay que situar la función del profesor como la de un **investigador en el aula** (Stenhouse, 1984), o como un **intelectual transformativo** (Giroux, 1990), si queremos concebir la teoría en relación con la práctica, o como una **praxis**, en el sentido de la teoría crítica. En esta conceptualización, "La teoría se contempla como un elemento de la creación y transformación del mundo. (...) La praxis deberá traer la unidad del sujeto y el objeto mediante la interacción teoría y práctica" (Popkewitz, 1984). Para Habermas, la finalidad de la teoría es capacitar a los individuos a través de la retrospección para que se conozcan a sí mismos y sus situaciones, y de esta forma traer a la conciencia el proceso de formación social que, a su vez, establece las condiciones en las que puede desarrollarse el discurso práctico. O como expresa Giroux (1990) "Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que *deben* enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen.

Las causas del conflicto teoría-práctica educativas habría que buscarlas tanto en la tradición científica dominante como en razones sociológicas y políticas (Apple 1979, 1987, 1990; Popkewitz, 1986). En el fondo de la cuestión subyace el modelo reproductor del sistema escolar, reflejo de las relaciones de dominación entre el poder y los individuos (Bourdieu y Passeron, 1970; Althusser, 1974; Lerena, 1976).

La investigación-acción ofrece una estrategia de resolución al conflicto teoría/práctica

que perciben los profesores y los investigadores. Dentro de esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica juega un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en experiencias reflexivas de casos concretos (Elliot, 1991). Para este autor el desarrollo de la teoría tiene dos componentes básicos para los profesores:

1º. Supone alejamiento de su conocimiento y experiencia profesionales.

2º. Supone una amenaza para su conocimiento profesional y su estatus en la comunidad académica.

Ambos componentes convierten la relación teoría/práctica en un auténtico problema práctico para los profesores. Una solución a este problema es poner el proceso de investigación educativa bajo su control.

El concepto de investigación-acción (IA) tal como lo concibió Lewin (1946), guarda relación con la mejora de la docencia y el aprendizaje, encerrando un compromiso de mejora, en el que el control tanto de la iniciativa como de los resultados está en manos de las personas afectadas por los cambios. Podemos caracterizarla como una actividad de reflexión colectiva, para cambiar las circunstancias educativas, de acuerdo con ideas compartidas, sin distinción entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación mismo, y sin división del trabajo entre docentes e investigadores. Los tres aspectos que subraya la IA son la **practicidad**, la **resolución de problemas** y el **respeto a la profesionalidad**.

Esta corriente experimentó un verdadero auge en el Reino Unido a finales de los sesenta, a partir del "Humanities Curriculum Project", de Stenhouse (1971). Posteriormente este movimiento de apoyo al **profesor investigador** se extendió por los EE.UU. (Schon, 1983), Australia (Carr y Kemmis, 1986), y Europa, especialmente en Austria (Altricher y Posch, 1989). En España, es una corriente emergente de los años 80, respaldada por un creciente número de estudios. Existe un gran interés tanto por parte de los profesores como de sus formadores, por desarrollar en nuestro ámbito experiencias

en esta dirección, como bien demuestran los diferentes congresos realizados sobre esta temática (Murcia, 1982; Sevilla, 1985; Valladolid, 1991, 1992) y publicaciones (p. ej., Revista de Investigación Acción, de la Universidad de Sevilla).

El objetivo fundamental de la IA es mejorar la práctica antes que producir conocimiento (Elliot, 1991). No obstante, cumple además con las funciones de desarrollo profesional y renovación curricular (Stenhouse, 1975; Ebbut y Elliot, 1985).

La IA es un enfoque coherente tanto con el modelo educativo, como con el modelo de profesor investigador en que se inspira la LOGSE, al mismo tiempo que con las propuestas de formación "centrada en el aula" derivadas de la misma.

La aplicación de la I.A. en el campo de la educación especial tiene un particular interés, por cuanto contribuye a ver los problemas de los alumnos con n.e.e. desde un enfoque netamente educativo, frente a la tradición medicalista y psicologicista. Se cuenta con un buen número de estudios de caso realizados dentro de este ámbito, tanto entre nosotros (p. ej., Ortiz, 1988; García, 1988; Gómez Nieto, 1991), como en otros países (p. ej., O'Hanlon, 1991). Dentro de nuestro estudio está plenamente justificado, tanto por armonizar con los objetivos de la investigación, como por su enfoque metodológico y estar encuadrado dentro de un proceso de desarrollo profesional y mejora de la enseñanza.

Esta rápida revisión de los principales programas de investigación del enfoque interpretativo, sirve de base para situar claramente el presente estudio dentro del mismo paradigma, tanto porque los encuadres teóricos de este enfoque pueden orientar mi estudio conceptual y metodológicamente, como por ocuparse fundamentalmente de la vida del aula, buscar más la comprensión en profundidad que la generalización y pretender no sólo describir sino influir sobre la realidad. En segundo lugar, se interesa por el mismo tipo de problemas: cómo interactúan los alumnos dentro del contexto del aula y en qué medida determina esta relación aspectos contextuales, entre los que se encuentran el pensamiento del profesor y el marco comunicativo del aula. En tercer lugar, emplea una metodología adecuada al conocimiento de unos fenómenos de tal índole: observación participante; diseño abierto; respeto a la complejidad natural y a la radical indeterminación

técnica de la práctica; empleo de técnicas flexibles de recogida de datos; criterios de credibilidad basados en la presencia prolongada en el campo y la observación persistente, la comprobación con los participantes, triangulación y tratamiento de muestras completas; búsqueda de la generalización dentro del caso, más que a través de los casos; neutralidad y objetividad basadas en la confirmabilidad de los datos producidos; el informe vivo y pluralista; la investigación-acción.

El mismo espectro de cuestiones sobre las que versan las investigaciones pertenecientes a ellos se aproxima mucho a las interrogantes inicialmente planteados en éste:

- ¿Como integran los alumnos con n.e.e. el conocimiento académico y el conocimiento social?
- En el caso de no estar capacitados para integrar el contexto social del aula, esto ¿les limitaría para la realización de las tareas académicas?
- ¿Qué significado le dan nuestros alumnos a la vida del aula y a las tareas de enseñanza, y en qué se basan estas construcciones?
- ¿Cómo perciben los alumnos las expectativas que mantienen sus profesores hacia ellos?
- ¿Cómo se relacionan las expectativas de los profesores hacia los alumnos, el autoconcepto de éstos, su funcionamiento social y su rendimiento?
- ¿Cuáles son los estímulos nominales y cuáles los efectivos para nuestros alumnos?
- ¿Cómo perciben las demandas de aprendizaje?
- ¿Cómo percibe y procesa el alumno con n.e.e. las actividades, tareas, elogios

y reprimendas?

Estas serían preguntas que enlazarían con los estudios del paradigma mediacional centrado en el alumno. Algunos ejemplos de preguntas propias del paradigma mediacional centrado en el profesor podrían ser éstas:

- ¿Cuáles son las teorías y creencias generales de los profesores?
- ¿Qué piensan acerca de la integración, el hecho de la deficiencia, de sus alumnos en general y de los que tienen n.e.e.? ¿Existen ideas prejuiciadas hacia alguno de estos conceptos?
- ¿Cómo infuyen las circunstancias anteriores en sus decisiones interactivas?

Relacionadas con los estudios sobre el discurso del aula nos podríamos hacer preguntas como las siguientes:

- ¿cuáles son las reglas implícitas y explícitas por las que se rige la comunicación dentro de las aulas estudiadas?
- ¿Cuál es la estructura de participación? ¿Favorece ésta la interacción entre compañeros o la dificulta?
- Los alumnos con n.e.e. ¿son o no competentes lingüísticamente?, y ¿qué consecuencias les acarrea en el caso de que no lo fuesen?
- ¿Cómo se relacionan el discurso de la cultura oficial escolar con el de la cultura extraoficial de los alumnos?

Desde una perspectiva ecológica podríamos interrogarnos por cuestiones como las que siguen:

- ¿Cuáles son los elementos básicos del ecosistema del aula? ¿Cómo influye y determina cada uno a los demás? ¿Existe un equilibrio ecológico entre los distintos elementos?
- ¿Cuáles son y cómo influyen sobre la vida del aula los contextos externos con los que ésta se relaciona?
- ¿Qué elementos contextuales forman parte del curriculum oculto?
- ¿Cuáles son los roles de los participantes y cómo los perciben?
- ¿Cuál es la naturaleza y función de las estructuras interpersonales contingentes con el escenario ecológico concreto?

En síntesis, lo que se plantea en el presente estudio no es otra cosa que comprender cómo perciben y procesan las situaciones de la vida del aula profesores y alumnos, y los motivos por los que unos y otros actúan de determinada manera.

Más allá del análisis "molecular" de las acciones, lo que nos interesa son las "actividades molares" (Bronfenbrenner, 1979), la intencionalidad de los actores y la perspectiva de significado que éstos otorgan a los procesos interactivos de la vida del aula.

Por otra parte, tanto el pensamiento del profesor como el del alumno, configuran parte del contexto psicosocial del aula. Sin que el análisis del ambiente se limite exclusivamente a ellos, es obvio que determinan en gran medida las "tonalidades" y "matices" de su clima comunicativo, y por tanto es imprescindible su análisis para la comprensión de los intercambios, interacciones y negociaciones que se producen en este ecosistema singular. Desde una perspectiva ecológica, lo que tratamos de averiguar es qué elementos forman parte de un ecosistema concreto y cómo interactúan entre sí para poder establecer su adecuación para la supervivencia en dicho clima de unos alumnos con necesidades educativas especiales.

Insistiré en que mi propósito no es medir ni agrupar datos con fines de generalización, sino comprender una realidad y contribuir a su mejor comprensión por parte de sus propios actores con el fin de mejorarla. Es ésta, por tanto una investigación que tiene vocación de comprensión y transformación de la realidad mediante la colaboración con los participantes. Como tal, se sitúa como un proceso de investigación-acción.

Por último, considero que la reflexión de los profesores sobre su práctica, iniciada desde la misma formación inicial es una potente herramienta para resistir a la función reproductora de la escuela, asumir el papel de "intelectuales trasformativos" por parte de los profesores y convertir a aquéllas en "espacios públicos de democracia" (Giroux, 1990), de lucha y posibilidad. Consecuentemente, este estudio se relaciona con un seminario sobre "Investigación en educación especial", dirigido por el autor durante los cursos 1990/91 y 1991/92 en el que participan alumnos que cursan esta especialidad en la E.U. de Formación del Profesorado. La propuesta inicial consistió en realizar una aproximación al Programa de Integración que se está llevando a cabo por parte de la Administración desde una perspectiva más socioeducativa y crítica que administrativa.

Los objetivos planteados en dicho seminario consisten en:

- desarrollar hábitos de reflexión e investigación sobre la práctica,
- adquirir destrezas de investigación en el aula
- recuperar la relación teoría/práctica, a partir de la reflexión individual y colectiva sobre la propia experiencia,
- descubrir el sentido de la autoformación como una actitud permanente del profesional docente,
- adquirir un conocimiento crítico directo sobre la realización del P.I. en un caso concreto.

Para cerrar este marco teórico, conviene reconceptualizar el concepto de "deficiencia" como condición interna al propio sujeto, tal como se ha venido definiendo desde enfoques "medicalistas" y psicologicistas". Su alternativa, el concepto interactivo de deficiencia (Wedell, 1981), supone un avance fundamental al subrayar que la causa

de las dificultades de aprendizaje están no sólo “dentro” del sujeto, sino también en las deficiencias de su entorno y en la relación que mantienen ambos. Implica un componente social que no era tenido en cuenta anteriormente.

Desde la sociología, y complementario de este enfoque, el “discurso del handicap” (Lerena, 1976), trata de explicar el concepto de deficiencia como un constructo ideológico. Este permite identificar al conjunto dominado como la suma de todos los desfavorecidos, y definir su cultura como el repertorio de carencias, de deficiencias. Este grupo “no tiene” estímulos, “no tiene” medios, “no tiene” interés, “no tiene” aspiraciones, “no tiene” aptitudes... Pues bien, este conjunto de deficiencias no es ni anterior ni externo a la escuela, sino producto de ella misma, de los criterios y patrones que intenta imponer. Es una producción ideológica, cuyo resultado consiste en diferenciar entre buenos y malos alumnos, en base a otra serie de distinciones a las que ha contribuido: la distinción entre mano y cerebro, teoría y práctica. La categoría de aptitud escolar constituye una particular representación de un particular sistema de dominación ideológica, encuadrado en el sistema de enseñanza.

Este discurso desvía la atención hacia cuestiones relativas al sujeto y a la escuela eludiendo aspectos del contexto social de los que ésta es reflejo, tales como las relaciones de dominación y la cultura dominante. Esta cultura es la que mantiene la división entre teoría y práctica, mano y cerebro, y en definitiva, la oposición entre cultura de la clase dominante y cultura de la clase dominada, que incluye tanto a la clase trabajadora, como a las mujeres, los deficientes, los inmigrantes, las etnias marginales, etc.

Por tanto, cualquier proceso de integración escolar de cualquier grupo dominado, pasa por un cambio cultural anterior o paralelo, en el curriculum escolar (explícito y oculto). En este sentido, el curriculum juega un importante papel en la creación de condiciones integradoras, o por el contrario, obstaculizadoras de la integración.

A este respecto, Carr y Kemmis (1983) establecen que la investigación educativa “debe preocuparse de identificar y plantear los aspectos del orden social actual que frustran el cambio racional, y debe presentar propuestas teóricas que permitan a los

profesores (y a otros participantes) tomar conciencia de cómo superarlos". Mediante la investigación-acción es posible resolver el viejo conflicto teoría-práctica. Dentro de esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica juega un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en experiencias reflexivas de casos concretos (Elliot, 1990). La solución al problema teoría-práctica es poner el proceso de investigación educativa bajo el control de los profesores.

II. LA INTEGRACIÓN ESCOLAR: FACTORES CRÍTICOS.

II. LA INTEGRACIÓN ESCOLAR: FACTORES CRÍTICOS

A medida que los principios de normalización e integración (Bank-Mikkelsen, 1959) se han ido materializando en programas de integración, se ha incrementado el debate sobre sus ventajas e inconvenientes, dudas y certidumbres, factores que la favorecen y dificultan, así como sobre su impacto sobre los diferentes sistemas implicados. La abundante literatura producida por este debate, revisada en varias ocasiones (Corman y Gottlieb, 1978; Semmel et al., 1986, p. ej.), lamentablemente no permite extraer unas conclusiones homogéneas, debido a problemas tanto teóricos como metodológicos. No obstante, en lo que sí existe un acuerdo generalizado es en el reconocimiento de la extrema complejidad del área objeto de estudio (Ward y Center, 1990) y la necesidad de abordarlo desde distintos enfoques y con métodos adecuados.

Para una aproximación que posibilite el avance en la investigación, parece necesario un análisis conceptual de la integración, así como de las fuerzas que han impulsado este movimiento y de los supuestos de que parte.

2.1. Las definiciones de integración escolar

En la conocida revisión de Gresham (1986) de la literatura de educación especial se pueden extraer las definiciones de integración siguientes:

a) Definición filosófica: representa los ideales filosóficos del movimiento de integración. El enunciado que mejor representa estos ideales lo aportan Kauffman, Gottlieb, Agard y Kukik (1975):

“‘Mainstreaming’ se refiere a la integración temporal, académica y social de alumnos excepcionales en posesión de ciertos requisitos con sus compañeros normales. Se basa en una evaluación continua e individualizada de las necesidades educativas y requiere, para la coordinación de las actividades de planificación y programación, clarificar las responsabilidades del personal administrativo, docente y de apoyo,

tanto de las escuelas especiales como de las regulares". (p. 40).

Según esta definición el criterio de éxito de la integración no residiría únicamente en el emplazamiento espacial y temporal del alumno deficiente con sus coetáneos no deficientes, sino que requiere que aquél comparta aprendizajes académicos con sus compañeros, al mismo tiempo que es aceptado por ellos.

b) Definición pragmática: expresa la mera aplicación del mandato legal de escolarizar a los niños deficientes en las mismas aulas que el resto de sus coetáneos. Extraída de la revisión hecha por Semmel, Gottlieb y Robinson (1979), concibe la integración como "el emplazamiento de niños deficientes en aulas ordinarias durante una parte de la jornada escolar." (cit. por Gresham (1986. p. 195).

Se enfatiza la ubicación física pero ignora la integración académica y social, lo que la invalida, pues como Semmel y cols. (1979) afirman "la evidencia disponible sugiere que la cantidad de tiempo en la clase regular, sin consideración de la calidad de la instrucción, tiene poco impacto sobre los resultados académicos y sociales". (p. 268).

c) Definición empírica: centrada en la competencia social:

basada en numerosos estudios empíricos relacionados con la competencia social de los niños deficientes integrados, Gresham (1986) la sintetiza diciendo que la integración:

"se refiere al emplazamiento físico de los niños deficientes en la clase ordinaria durante una parte de la jornada escolar. Tal como esto se practica típicamente el resultado del 'mainstreaming' de los niños deficientes es que son débilmente aceptados y/o socialmente rechazados por sus compañeros no deficientes; la baja o negativa tasa de interacción social entre niños D y ND, y el escaso, o nulo efecto beneficioso del modelado para los niños deficientes." (p. 195).

Esta forma de conceptualizar la integración, más que definirla, supone un análisis crítico de la misma, para concluir que "dados los resultados del 'mainstreaming' **en términos**

de competencia social, son necesarias intervenciones específicas para enseñar habilidades sociales a los niños deficientes para mejorar, tanto las interacciones igual-a-igual, como *niño-profesor en el aula ordinaria*" (p. 195). Si bien tiene el mérito de enfatizar la necesidad de intervención sobre la competencia social, -como más adelante discutiré- no basta con este tipo de medidas para lograr una integración real de los alumnos con n.e.e.

Más amplia y comprensiva es la definición ofrecida por Wang (1981) que sigue:

"...el término 'mainstreaming' se usa aquí para significar una integración de niños normales y excepcionales en un emplazamiento escolar, cuando todos los niños comparten los mismos recursos y oportunidades para aprender sobre la base de tiempo completo" (p. 196).

En síntesis, de los diferentes intentos de definición se desprende que el emplazamiento en un entorno escolar "menos restrictivo" es sólo el primer peldaño. Un entorno compartido, unos recursos y oportunidades comunes a todos los alumnos y una intervención sobre la competencia social de los deficientes, serían otras condiciones básicas. Sin embargo, faltan por citar otros elementos necesarios para la integración, tales como una determinada forma de estructurar el contexto educativo, una atención al currículum escolar y una atención igualmente necesaria hacia las actitudes e interacciones de los otros alumnos y del profesor con los alumnos con n.e.e.. Dicho en otros términos, puesto que el mero emplazamiento físico de los alumnos deficientes en las aulas ordinarias no bastan para su integración, por lo que es necesario establecer qué factores adicionales la configuran y determinan.

2.2. La evolución del movimiento hacia la integración escolar

Hay que remontarse tres décadas hacia atrás para situar los orígenes de este movimiento. Desde la primera formulación en los países escandinavos del principio de normalización (Bank-Mikelsen, 1959) y su reformulación por parte de Wolfensberger (1972), se subraya la triple implicación -para el individuo con discapacidad, para su entorno y para las actitudes sociales y culturales hacia aquél- que conlleva esta filosofía. La normalización implica, no

promover ambientes segregados y artificiales para los deficientes, lo que supone un proceso de desinstitucionalización. Se hace difícil plantear la normalización de estas personas lejos de los entornos regulares de la vida comunitaria.

Así, la significación del **entorno** donde se desarrolle la vida de la persona deficiente, adquiere una importancia decisiva, de tal manera que en EEUU, a partir de la aplicación de la 'Public Law 94-142', llegan a definirse administrativamente las categorías ambientales para la provisión de servicios a este grupo de alumnos: aulas ordinarias, aulas de recursos, clases independientes (de educación especial, en nuestro ámbito), aulas segregadas (en centros específicos) e instituciones residenciales (Deno, 1970). Esta primacía de los criterios administrativos para distinguir los entornos de educación especial se refleja en la tendencia dominante de las primeras investigaciones a la comparación entre los resultados de aprendizaje en la clase regular, y en las clases especiales: la investigación sobre eficacia en educación especial (p. ej.:Guskin & Spicker, 1968; Kirk, 1964; Semmel, Gottlieb & Robinson, 1979).

En Gran Bretaña, el "Informe Warnock" (1978), supuso un hito importante en la apertura del concepto de educación especial: "...consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de un niño con objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines de la educación (...) En un sentido, las necesidades educativas son comunes a todos los niños, al igual que lo son los fines de la educación. En otro, sin embargo, las necesidades de cada niño son específicas: se definen como lo que él necesita para, individualmente, realizar progresos. (...) De esta forma, el Comité consideró que, hablando en general, las necesidades educativas forman un continuo." (Warnock, 1987. P. 47).

En este contexto adquiere gran relevancia el concepto de 'necesidades educativas especiales' en relación con la provisión de servicios para satisfacerlas. Más que centrarse en el lugar donde se han de prestar se fija en los recursos, que van desde las medidas de adaptación curricular hasta la provisión de medios de acceso, tanto técnico-pedagógicos como materiales.

En nuestro ámbito, las primeras referencias a la integración escolar estarán influidas

en un primer momento por el enfoque americano -centrado en el emplazamiento- (Plan Nacional de Educación Especial: INEE, 1979), para evolucionar decididamente hacia un enfoque abierto basado en el concepto de necesidades educativas especiales, más cerca del propugnado por el informe Warnock (R.D. 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial; LOGSE:Título I, cap. V).

No obstante las diferencias de enfoque de las diferentes políticas nacionales, la esencia del debate sobre la integración tiene como rasgo común sus raíces ideológicas, sociales y políticas (Corman & Gottlieb, 1978; Gottlieb, 1981; Semmel, Lieber & Peck, 1986; Gresham, 1986). Como afirma Illán (1988) "Los argumentos a favor de la integración se apoyan, fundamentalmente, en el derecho que tiene toda persona a participar plenamente en su comunidad y en los efectos negativos que pueden derivarse de su exclusión, tanto para sí mismos como para el resto de la sociedad, al proporcionarle percepciones distorsionadas y/o negativas hacia esta población." (P. 37).

Corman y Gottlieb (1978) atribuyen el movimiento hacia la integración en EEUU a tres sucesos:

1º) los avances de las minorías étnicas en la consecución de los derechos civiles.

2º) los progresos en el desarrollo de curricula individualizados en la educación general.

3º) los resultados de los 'estudios sobre eficacia' que demostraban que las clases especiales no promovían habilidades académicas y sociales en los niños retrasados más positivas que las clases normales (p. ej.: Dunn, 1968; Budoff, 1972; Lilly, 1970).

El origen en una filosofía sociopolítica más amplia es discutido por Gresham (1986), quien afirma que se "vio la educación segregada racialmente como intrínsecamente injusta, y que por tanto viola los derechos civiles de las minorías raciales. La extensión de este mismo razonamiento a los derechos de los niños deficientes, además, involucró a los

tribunales, cuerpos legislativos del Estado y al Congreso en proveer educación adecuada para los niños deficientes (p. 208).

Salvando las distancias, se puede afirmar el origen sociopolítico y legal del movimiento integracionista en España, que surge "de una serie de planteamientos y opciones que hunden sus raíces en una cierta manera de entender las funciones de la educación obligatoria, los derechos de todos los ciudadanos y la responsabilidad del grupo social en la tarea de potenciar el desarrollo de todos sus miembros" (E.P.I., 1987, p. 10).

En efecto, son los cambios sociales y políticos que anteceden a la legislación sobre integración -como consecuencia del advenimiento de la democracia- los que la promueven. La declaración explícita que hace la Constitución Española de la igualdad de derechos de todos los ciudadanos y de su no discriminación ante tal reconocimiento, refleja el estado de conciencia de nuestra sociedad que se proyectará en la Ley de Integración Social de los Minusválidos, de 1982, y más específicamente en el campo educativo, en el R.D. 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial.

Posteriormente, la LOGSE establece las medidas que afectan al sistema educativo en general, en el sentido de promover una escuela comprensiva que acepte y respete las diferencias. Más concretamente, al definir las enseñanzas que comprende el sistema educativo, establece que "las enseñanzas recogidas en los apartados anteriores se adecuarán a las características de los alumnos con n.e.e." (art. 3.5.), y en el Título I, Cap. V -dedicado íntegramente a la Educación Especial-, determina que "el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con n.e., temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos" (art. 36.1.), y que "la atención al alumnado con n.e.e. se regirá por los principios de normalización e integración" (art. 36.3.).

No se puede ignorar que -dado su carácter histórico- los programas educativos mantienen una "dependencia relativa" con respecto a la política social de un determinado momento, así como su contenido ideológico (Pérez Gómez, 1975; Apple, 1984; Popkevitz, 1984). No obstante, como Semmel y col. (1986) argumentan, en el contexto social en que surge el

movimiento hacia la integración, se ha dado la tendencia peligrosa de "invocar la ley y la ideología como las fuentes de verificación de los efectos de los ambientes educativos de los niños deficientes. Estas fuentes pueden aspirar solamente a verificar que los entornos educativos están de acuerdo con los derechos legislados de los niños deficientes y para reflejar apropiadamente un sistema de valores sociales. En contraste, sólo los resultados de la investigación empírica, aceptables por la ciencia y por la ley, pueden verificar los efectos educativamente relevantes de los entornos de educación especial." (p. 188). Palabras que pueden aplicarse a la situación de nuestro Programa de Integración, cuya implantación ha sido llevada a cabo con un mínimo debate profesional y social, junto a una casi total ausencia de investigación y formación específica del profesorado (Verdugo y Arias, 1992).

2.3. Evolución de la investigación

Los estudios relativos a los entornos de educación especial pueden agruparse en tres períodos: desde las investigaciones pioneras de Bennet (1932) hasta comienzos de los años 70 dentro del enfoque de los llamados 'estudios sobre eficacia'; las pertenecientes a la década de los 70 dentro de este mismo enfoque; y las de la última década, más orientadas a un enfoque global.

2.3.1. Resultados de los primeros estudios de eficacia

Los objetivos empíricos de esta primera generación de investigaciones se han centrado de manera relativamente constante en la comparación de los efectos del emplazamiento de alumnos deficientes en las aulas ordinarias, frente a las aulas especiales. Como señalan Semmel, Lieber y Peck (1986), los **estudios de eficacia** han variado paralelamente a las orientaciones de la política educativa. Así, mientras que los más antiguos (1932-1970) reflejan la superioridad de las aulas especiales (Bennet, 1932), la tendencia de los posteriores parecen buscar una justificación empírica de la política de integración (Dunn, 1968; Wolfensberger, 1972). Este hecho nos inclina a sospechar del sesgo ideológico de esta línea de investigación.

2.3.1.1. Estudios sobre rendimiento académico:

No obstante lo dicho, las revisiones de estas investigaciones reflejan que no existe un acuerdo general respecto a los efectos de uno u otro emplazamiento.

Así, Carroll (1967) encontró resultados superiores en lectura en niños retrasados mentales educables (RME) -utilizando la terminología de aquella época- parcialmente integrados que los segregados. Walker (1972) comparó el rendimiento de alumnos RME de clases especiales con alumnos RME integrados que recibían instrucción en un aula de recursos, encontrando un rendimiento superior por parte de los últimos en lectura de palabras y vocabulario. Bradfield, Brown, Kaplan, Rickert y Stannart (1973), estudiaron el efecto diferencial de las modificaciones en la estructura de aulas normales para adaptarse a las necesidades de los alumnos EMR integrados en ellas, incluyendo formación del profesorado de las aulas, instrucción individualizada, reforzamiento positivo y tutorías por compañeros. Los resultados, no sólo fueron positivos para los alumnos integrados, sino que revelaron que los no retrasados no eran perjudicados por la asistencia a clases con compañeros MRE, cuando se realizan las modificaciones necesarias en el aula.

Como contraste a las anteriores muestras positivas, varios estudios señalan que no encontraron diferencias entre los rendimientos académicos de alumnos RME escolarizados en aulas ordinarias y los alcanzados por sus compañeros que asistían a clases especiales (Budoff y Gottlieb, 1976; Semmel, Gottlieb y Robinson, 1979, p. ej.). Y otro grupo de investigaciones, como las de Calberg y Kavale (1980), concluyen que las clases especiales fueron más efectivas para niños con problemas de aprendizaje y alumnos con problemas afectivos, aun estando de acuerdo con que las aulas ordinarias contribuyen a un resultado académico superior por parte de niños RME.

Otras revisiones establecen que los resultados académicos están relacionados diferencialmente con el nivel de funcionamiento de los alumnos. Kirk (1968) p. ej., resumió los resultados de diferentes investigaciones, indicando que los alumnos en el límite inferior de los RME, rinden más en clases especiales.

Esta inconsistencia de los resultados, llevan a Gottlieb y cols. (1979) a argumentar, tras una exhaustiva revisión, que no se había encontrado aún una evidencia suficiente que demostrase la superioridad de las aulas ordinarias respecto de las aulas especiales. Frente a los resultados de investigaciones favorables a la superioridad de las aulas ordinarias sobre las especiales, argumenta que, con muy pocas excepciones, estos estudios medían la habilidad cognitiva y excluían los índices de competencia social.

La falta de homogeneidad de los resultados se explica por tratarse de investigaciones que comparan programas educativos por medio de diseños intergrupo, los cuales requieren una gran homogeneidad entre grupos y/o tratamientos para poder establecer la comparación. Al no aislar los métodos de tratamiento se hace prácticamente imposible determinar qué componentes del tratamiento son los responsables de los resultados.

2.3.1.2. Estudios sobre ajuste social:

Como en los estudios sobre rendimiento académico, los primeros resultados de investigación sobre ajuste social son igualmente inconsistentes. Por ejemplo, Semmel, Gottlieb y Robinson (1979) y Guskin y Spicker (1968) sugieren que, si bien sus revisiones muestran que la aceptación social de los niños RME no era facilitada por la integración, indican que la evidencia de las medidas del autoconcepto son inconcluyentes. Al mismo tiempo los primeros autores señalan que la conducta social de los alumnos RME en las clases ordinarias no se distinguía de sus iguales no deficientes.

Por otra parte, Calberg y Kavale (1980) en su revisión, mantienen que las clases regulares facilitaban los resultados sociales de los niños RME. Estos resultados divergentes, como afirman Semmel, Lieber y Speck (1986), se explican por dos razones: primero, porque estos autores examinaron estudios que no forman parte de las revisiones anteriores, y en segundo lugar, porque en su análisis de la literatura no diferencian las fechas de realización de los estudios, siendo más de la mitad posteriores a 1970.

2.3.2. Estudios de eficacia posteriores a 1970:

2.3.2.1 Estudios sobre resultados académicos:

La revisión de Semmel, Lieber y Peck (1986) sobre tres artículos de esta época, reflejan que los alumnos RME progresan al menos tan bien dentro de las clases regulares como de las aulas especiales (Meyers, MacMillan y Yoshida, 1980; Strain y Kerr, 1981). Leinhard y Pallay coinciden con estos resultados para los RME de CI más elevado. Sin embargo concluyen que para los RME de nivel inferior, las aulas especiales favorecían mejor su rendimiento académico.

Una importante aportación de estos estudios consiste en su conclusión de que, más que el tipo de emplazamiento, lo que producía estos resultados eran los programas experimentales innovadores introducidos en las escuelas ordinarias después de 1970.

2.3.2.2 Estudios sobre ajuste social:

En este campo tampoco fueron demasiado consistentes los resultados. Mientras que unos estudios reflejaban que los alumnos deficientes en las aulas ordinarias eran rechazados o menos aceptados por sus compañeros no deficientes (Goodman, Gottlieb & Harrison, 1972; Iano, Ayers, Heller, McGettigan & Walker, 1974, p. ej.), otros autores refieren que no encontraron diferencias significativas entre el estatus de niños discapacitados y no discapacitados en aulas integradas (Kennedy y BruiKins, 1974), o no encontraron evidencia significativa para apoyar el supuesto de que los alumnos objeto de estudio son rechazados o menos aceptados (Peterson y Haralick, 1977; Schoggen, 1975).

Al mismo tiempo, el campo del ajuste social se vio influenciado por el auge de las investigaciones encaminadas a determinar las condiciones para facilitar interacciones positivas entre los alumnos y oportunidades para el aprendizaje social (Johnson & Johnson, 1975; Slavin, 1980; Strain, 1981). Así, se desarrollaron modelos de enseñanza que utilizan el aprendizaje en pequeños grupos orientados cooperativamente, basados en el supuesto de que los alumnos desarrollan sentimientos positivos hacia sus iguales que son percibidos

como contribuyentes al logro de sus metas personales.

Johnson y Johnson (1975) argumentan que el entorno de aprendizaje puede ser estructurado por el profesor para producir la interdependencia positiva entre alumnos. En sus conclusiones demuestran que la estructura cooperativa genera sentimientos más positivos en los alumnos hacia sus compañeros, que la competitiva y la individual (adicionalmente, supone una situación más favorable a los logros académicos). La frecuencia de las interacciones amistosas entre niños deficientes y no deficientes fueron consistentemente superiores en las condiciones de aprendizaje cooperativo que en las otras dos situaciones.

Ballard, Corman, Gottlieb y Kaufman (1977), establecieron un programa de intervención basado en actividades de aprendizaje cooperativo en entornos de integración. Demostraron que pasadas cuatro semanas desde la intervención se mantenían los aumentos en aceptación de los alumnos RME.

La inconsistencia de los resultados sobre ajuste social de los alumnos deficientes en las aulas integradas puede deberse, como afirman Dunlop, Stoneman y Cantrel (1987) al menos a dos factores:

- "a) la desatención a las variables de capacidad potencial para el desarrollo de la interacción social, y
- b) el uso de una metodología simplista, en ocasiones, en el estudio de procesos complejos de desarrollo." (p.43).

2.3.3. Los enfoques actuales de investigación

Como en otros campos de la investigación educativa, la superación de los modelos basados en la eficacia, han traído otras preocupaciones y metodologías de investigación. La asunción del carácter complejo de la integración, ha orientado el interés de los investigadores hacia modelos más holísticas y aproximaciones metodológicas más cualitativas al tener en cuenta, por una parte, los diferentes sistemas que interactúan en cada proceso

y a la vez, la propia interacción entre subsistemas. En definitiva, se trata de buscar alternativas que se centren menos en dar respuesta al debate integración-segregación, y más en describir, comprender y mejorar cada proceso y/o programa de integración.

Zigler y Hall (1986) aluden a la necesidad de adoptar este nuevo enfoque: "Un modelo ecológico, como aquel que fue definido por Bronfenbrenner (1979), representaría un punto de vista de sistemas. Pero cualquier visión global del retrasado debería incluir mínimamente a éste, a la familia, a los profesionales y a los profesores y personal de la administración responsables del cuidado y educación del sujeto". Más adelante añade que en el estudio de los servicios y el mundo de la deficiencia, no se puede dejar fuera ni al sistema legal, ni al los medios de comunicación "que están cargados de fracasos y logros informativos, y pueden tener un enorme impacto sobre el punto de vista del público sobre el tema." (pp. 5-6).

Ciertamente, la tercera generación de investigaciones sobre integración escolar persigue "identificar y modificar características de los ambientes de las aulas hacia la maximización del desarrollo y ajuste de los alumnos deficientes, apoyándose en la habilidad para conceptualizar y medir más amplia y flexiblemente la naturaleza de estos entornos" (Simmel y cols., 1986, p. 188).

2.3.3.1. Antecedentes teóricos:

Los avances de la psicología social (Murray, 1938; Lewin, 1951), la psicología ambiental (Barker, 1968; Moos, 1979) y sus aplicaciones a la educación (Flanders, 1963; Johnson, 1972, p. ej.), así como el enfoque ecológico del desarrollo (Bronfenbrenner, 1979) y los modelos ecológicos de investigación educativa (Doyle, 1978; Tikunoff, 1979) abren una nueva perspectiva teórica para la investigación en entornos educativos de gran relevancia para la investigación en educación especial.

Otra fuente de apoyo teórico la constituyen los paradigmas vigentes en las ciencias sociales, que nos sirven para caracterizar el enfoque interpretativo de investigación educativa

(Erickson, 1986), comentados en el apartado 1.2.

De entre estas aportaciones, cabe destacar por su importancia para nuestro tema de estudio:

2.3.3.1.1. El modelo de presión ambiental de Murray:

Diferencia entre las necesidades personales de los individuos (consistencias en la conducta organizada hacia la consecución de una meta), y la presión ejercida por el ambiente (características ambientales -normas, expectativas sociales, contingencias contextuales, etc.-, que facilitan o inhiben alcanzar las necesidades de los individuos en un ambiente dado.

2.3.3.1.2. La Teoría de Campo de Lewin:

Se trata de un modelo complejo y unificado para trazar el mapa de interrelaciones entre factores personales y ambientales que afectan a la conducta. Enfatiza la importancia de los aspectos social y físico de una situación para comprender determinada conducta. La caracterización de un campo requiere el análisis tanto de sus características específicas (estímulos, objetivos, necesidades, etc.), como de su atmósfera general (amistosa, hostil, tensa, etc.).

2.3.3.1.3. El Análisis de Interacción:

Los primeros esfuerzos orientados a analizar las características de los ambientes de clase se deben a las investigaciones de Amidon y Flanders (1963), quienes desarrollaron un instrumento de observación para evaluar el clima de las aulas, mediante el análisis de las conductas del profesor y del alumno en un intento por describir las relaciones entre aspectos directos e indirectos de la influencia docente y de la conducta del alumno. Esta

técnica ha sido utilizada posteriormente para intentar establecer qué conductas docentes se relacionan mejor con la eficacia de la instrucción, recibiendo la crítica de su carácter unidireccional, por aislar variables de la conducta docente como responsables de la eficacia, ignorando otros factores contextuales (Gimeno, 1983). No obstante, no se puede dejar de reconocer el mérito de encontrarse entre los pioneros en interesarse por la descripción entornos educativos, además de proporcionar una base para la formación del profesorado, por la descripción de conductas docentes eficaces que aporta.

2.3.3.2. Estudios en educación especial:

La reciente investigación sobre análisis de entornos educativos ha demostrado que pueden obtenerse descripciones fiables y holísticas de la ecología de las aulas a través de métodos de observación naturalista, entrevistas, cuestionarios, etc.

Forness, Guthrie y MacMillan (1982) estudiaron las relaciones entre evaluaciones del clima del aula por el profesor y conducta observable de los alumnos en aulas con alumnos deficientes, utilizando la escala CES (Moss & Trickett, 1974). A partir de los resultados establecieron cuatro tipologías de ambientes de clase: a) reforzadoras ("supportive"), caracterizadas por relaciones positivas entre sus miembros, buena organización y expectativas claras; b) metódicas, cuyos entornos se caracterizaban por ser más controlados, menos flexibles y reforzadores y en las que los niños mostraban más la conducta de 'atender'; c) problemáticas, caracterizadas por baja implicación y moderadamente bajo control, orden y organización.

Kaufman, Agard y Semmel (1978), desarrollaron el ambicioso proyecto PRIME, dirigido a analizar los efectos de la interacción niño-entorno en contextos de educación especial. Para ello establecieron un modelo que analiza las variables en tres componentes:

1º) composición de participantes en las clases, considerando las características de los iguales (actitudes hacia la escuela, rendimiento intelectual, antecedentes socioetnográficos, etc.), y del profesor (formación y experiencia, actitudes hacia la

integración, antecedentes socioetnográficos, etc.);

2º) clima socioemocional, incluyendo el estilo de gestión del aula por el profesor (directividad, técnicas de persuasión, tono afectivo, etc.) y la cohesión entre iguales (grado de armonía, pautas de agrado o desagrado);

3º) condiciones de instrucción, que contiene entorno físico, curriculum, materias instructivas especiales, y dimensiones conductuales tales como estrategias docentes, actividades instructivas por compañeros, discurso cognitivo del aula, feed-back del profesor, etc.

Entre sus conclusiones destaca que los resultados académicos estaban sustancialmente relacionados con las variables ambientales para todos los grupos, pero estos efectos eran más fuertes para los alumnos deficientes que para sus compañeros no deficientes. Los factores de composición de participantes y dentro de ellos las características del profesor resultaron ser los mejores predictores de resultados académicos. Concretamente, los profesores que tenían actitudes positivas hacia la integración y los de raza negra se asociaban con resultados académicos positivos para los alumnos deficientes. La variable de clima socioemocional se relacionaba sólo con la atención a la tarea; y las condiciones de instrucción, con el estatus académico y los resultados de la conducta académica, pero no con las actitudes académicas.

En el plano de la competencia social, los resultados estaban más fuertemente relacionados con los factores ambientales. Las variables de composición de los participantes, como la actitud del profesor hacia la educación y la integración las actitudes de los compañeros, predecían una alta aceptación de los RME en las clases ordinarias. En cuanto a las condiciones instructivas, el hallazgo más relevante fue que la alta directividad del profesor se asociaba con conductas menos positivas en los alumnos. Pero los resultados más claros fueron los obtenidos en las variables de clima socioemocional, que establecen cómo la cohesión del ambiente social estaba consistentemente asociado con niveles altos de aceptación del par y rendimientos sociales positivos para todos los grupos. La falta de cohesión, se relacionaba con menor aceptación y niveles más altos de conducta antisocial.

La investigación sobre integración escolar orientada sobre los efectos de los entornos de aprendizaje y las condiciones de la instrucción, supone un claro avance sobre los estudios de eficacia. Sin embargo, la realizada hasta hace cinco años encierra ciertas limitaciones, como la simplificación conceptual y metodológica de las características de los entornos (Semmel et al., 1986). Para superar esta limitación fundamental y revitalizar esta línea de investigación, estos autores sugieren una ampliación tanto conceptual como metodológica, basada en los siguientes características:

- a) debe ser multivariada,
- b) debe incrementarse el enfoque sobre variables de significación directamente pedagógica (diseño instructivo, estructura de aprendizaje, etc.), más que sobre normas administrativas (aula ordinaria, centro específico, aula de recursos, etc.),
- c) para evaluar el impacto de las características ambientales sobre el aprendizaje del niño, debe aumentar la consideración de los factores contextuales y las interrelaciones entre éstos. El significado de una característica ambiental dada sólo puede ser definida en el contexto; el significado se deriva de las relaciones entre características ambientales, no de las características consideradas aisladamente.

La noción de que los ambientes de clase podrían ser vistos más holísticamente es consistente con los cambios hacia marcos conceptuales más organísmicos de la ciencia actual.

Para Semmel et al. (1986) una metodología de investigación coherente con los criterios anteriores, debería tener unos objetivos como los siguientes:

- 1º) **descripción de la variación natural en las características ambientales**, lo que trae como consecuencia la necesidad de evaluar las variables que influyen sobre los niños, mediante verificación directa en sus entornos naturales (Bronfenbrenner, 1977).

2º) **clasificación de los entornos de integración basada en datos empíricos** ("modelos taxonómicos"), que proporcionaría un modo más significativo de identificar el "entorno menos restrictivo" para definir las necesidades de un niño, que la tradicional diferenciación administrativa entre entornos. Este argumento refuerza la idea de considerar el aula como unidad de análisis.

3º) **comparación entre entornos específicos o tipos de entornos**, para ver los efectos de las variables ambientales tales como el tamaño, el modelo instructivo o curricular, las características del profesor y de los compañeros, etc.

4º) **intervención hacia la mejora de los ambientes de integración**, apoyándose en la investigación descriptiva, o comparativa.

En esta línea, Ware (1990) mediante observación del entorno escolar realiza un estudio en el que aborda el análisis de la gestión del aula y la interrelación entre el personal de la escuela y los alumnos, así como la interacción entre ambos factores, con resultados que confirman las investigaciones de Kaufman y cols. (1978) y Forness y cols. (1982), en el sentido de establecer la relación entre organización de la clase y sociales positivas entre sus miembros.

Ward y Center (1990), realizan un estudio naturalista para determinar los factores del niño, el aula y la escuela que se asocian con una integración académica, social y física eficaz. Sus conclusiones apuntan en igual dirección: el éxito de tal integración no parece guardar relación con características propias del sujeto (edad, discapacidad, grado de afectación, etc.), sino con la idoneidad de los recursos disponibles, el estilo de enseñanza de los profesores y el compromiso total de la escuela con la integración.

2.3.4. La investigación española sobre integración:

Dentro del panorama científico español, la investigación sobre la integración no ha hecho sino comenzar. No obstante, se cuenta con un número de estudios que, aunque

escaso todavía, puede y debe orientar la teoría y la práctica dentro del sistema educativo y en los centros concretos donde se desarrolla. Además, aportan los elementos que nutren el debate metodológico sobre investigación educativa, tanto en el campo de la integración, como en general. Por tanto, es inexcusable que nos detengamos a considerar el estado de la situación en que nos encontramos.

Sin la pretensión de ser exhaustivo, consciente de que omitiré alguno y de que hay varios proyectos en proceso, me referiré a aquéllos de los que hay constancia a través de publicaciones en medios especializados, o al menos han sido presentados en reuniones científicas. Los agrupo para una mejor comprensión, sin ánimo alguno de clasificación y seguro de la arbitrariedad en la elección de los criterios utilizados, entre los muchos que se podrían haber escogido:

2.3.4.1. Programas específicos de intervención instructiva y/o cognitiva:

Mora (1989) informa de la evaluación del programa 'Comprender y transformar' (Mora, 1987), aplicado a una población de alumnos fracasados escolares y deficientes límites y ligeros en la comunidad andaluza, con el objeto de mejorar sus habilidades cognitivas. La metodología utilizada fue la clásica de comparación inter-grupos, y la etnometodología. Los resultados, tras dos cursos de tratamiento, reflejan ganancias significativas en el nivel intelectual de los sujetos experimentales de hasta 20 puntos.

Aunque el estudio no se refiere al ámbito de la integración, lo traigo aquí por dos razones: 1ª) por subrayar la importancia de las intervenciones instruccionales específicas con alumnos deficitarios, reforzando los hallazgos de anteriores investigaciones (p. ej. Kaufman, Agard & Semmel, 1978; Maier, 1980; Leinhardt et al., 1981; Chow, 1981; Englert & Thomas, 1982), en el sentido de afirmar la superior relevancia de las condiciones de la instrucción, frente al caduco discurso 'integración versus segregación'. 2ª) Por su contribución a la reflexión acerca de los modelos de evaluación de programas aplicables en educación especial. En este sentido, el mismo autor cita los problemas metodológicos que ha encontrado: la complejidad de la evaluación, las dificultades para aplicar los modelos clásicos de investigación en la educación especial, por lo que recomienda como estrategia alternativa

la metodología cualitativa.

Otros trabajos en esta misma línea analizan las ventajas que supone para la evaluación la superación del enfoque psicométrico por modelos que tengan en cuenta, no tanto las adquisiciones concretas, como los procesos cognitivos implícitos en toda tarea de aprendizaje (Amáiz y Prieto, 1987). Esto abre la posibilidad de diseñar programas de intervención para la mejora del potencial de aprendizaje, puesto que determina los factores y aptitudes a entrenar en el niño (Prieto y Torres, 1989; Prieto, Rodríguez y Bermejo, 1991). Basándose en la Teoría del aprendizaje mediado (Feuerstein, 1979) y en las aportaciones de la psicología cognitiva soviética (Vigotsky, 1978), su línea de investigación se orienta hacia la mejora de las habilidades cognitivas de alumnos de EGB deficientes y no deficientes, mediante programas de intervención y su posterior evaluación, en la región murciana. En otras comunidades se realizan experiencias en la misma línea, como las de Cachinero (1991), llevadas a cabo en Málaga.

Sobre la hipótesis de que los sujetos bajos en funcionamiento cognitivo, obtendrían una mejora en dicho funcionamiento después de ser sometidos a un programa de habilidades de razonamiento, los resultados reflejan mejoras significativas tanto en las funciones cognitivas, como en vocabulario, comprensión de la información, disminución de miedo al fracaso y ansiedad, mejora del 'insight', reducción de la dependencia del profesor y aumento de la participación en las discusiones de grupo.

Estas aportaciones suponen más una alternativa a la evaluación individual, que al estudio de las condiciones en que se desarrollan los programas de integración. Sin embargo su utilidad para abundar en la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas específicos de intervención dirigidos a los alumnos potencialmente integrables, hace que los incluya aquí.

2.3.4.2. Programas específicos de intervención y/o evaluación del ajuste social:

Las contribuciones pioneras en el conocimiento de la socialización de los deficientes

mentales en nuestro país está constituida por una serie de trabajos llevados a cabo por Pelechano (1975, 1977, 1981, 1984, 1987, p. ej.) y su equipo (Pelechano y Bagená, 1979; Pelechano y Barreto, 1979; Pelechano y González, 1975; Silva, Martorell y Pelechano, 1981, p. ej.). Un primer grupo de trabajos está inspirado en una concepción teórica de la socialización en función de la percepción de los demás y se dirigen a la construcción y validación de **escalas de socialización** para aislar tanto las dimensiones perturbadoras como facilitadoras del proceso de socialización.

Las dimensiones perturbadoras tienen que ver con la **agresividad**, el **retraimiento social**, **timidez y/o inhibición** y un tercer factor que bajo la denominación de **psicopatología difusa** se relaciona con la ansiedad y la sintomatología depresiva.

Las dimensiones facilitadoras son la **colaboración con el profesor y los compañeros**, el **respeto a los demás y responsabilidad en el trato social**, la **popularidad y liderazgo** y la **actitud** diferencial positiva ante tareas escolares y responsabilidad personal. Otro resultado importante fue el aislamiento de cuatro factores claros que diferenciaban a los alumnos deficientes mentales de sus compañeros: **habilidades de autoayuda**, **hábitos de lectura**, **responsabilidad en el trato social** y **autonomía personal para la interacción social**.

Los resultados sugieren, por una parte, la utilización de los factores negativos para informar la elaboración de programas de intervención y, en segundo lugar, la necesidad de *establecer tanto estrategias preventivas como de intervención para optimizar la socialización* de los deficientes en situaciones de integración y evitar el incremento de sintomatología psicopatológica (Pelechano, 1984, p. 223). Otra consideración que se extrae de estos trabajos es que los profesores tenderían a calificar mejor a los alumnos que mostraran una mayor adaptación al sistema escolar y, complementariamente, utilizarían más criterios 'negativos' (factores perturbadores) para diferenciar los aspectos no cognitivos de sus alumnos.

El segundo y más reciente grupo de investigaciones del equipo liderado por Pelechano se basa en la concepción teórica conocida como el estudio de las habilidades sociales

(Spivack & Shure, 1974; Spivack, Platt & Shure, 1976). Según esta conceptualización, los procesos de socialización son la resultante de una serie de operaciones específicas de los problemas interpersonales que no son los mismos que se dan en el caso de problemas de matemáticas, por ejemplo.

En procesos interpersonales se diferencian cinco dimensiones: evaluación de situaciones o percepción de problemas personales, búsqueda de alternativas de solución de problemas interpersonales, previsión de consecuencias, atribución de causas y planificación de los pasos para obtener una solución. Sobre estos constructos elaboraron tres baterías de pruebas (para preescolar y ciclo inicial, ciclo medio y segunda etapa de EGB).

Entre las sugerencias que permiten hacer estos trabajos destacan el reconocimiento de la complejidad del proceso de socialización y de la subsidiariedad del método en la investigación, y la recomendación de que para la intervención a nivel colectivo y organizacional parecen más útiles las conceptualizaciones cognitivas de corte europeo que el funcionalismo conductista americano.

Pese a la reconocida aportación al campo de la socialización hecha por este grupo de investigaciones, el primer estudio español referido genuinamente a habilidades sociales interpersonales en niños deficientes mentales es el de Botella y Marínez (1987). Parten de los estudios de Pelechano, utilizando su 'Batería de Habilidades Sociales' en una muestra formada por niños deficientes mentales ligeros escolarizados en aulas de educación especial y en un centro específico en Valencia.

Sus principales resultados indican: 1º) los niños escolarizados en aulas de educación especial discriminan mejor las expresiones emocionales de otras personas, que los que asisten al centro específico; 2º) estos señalan un mayor número de alternativas a los problemas interpersonales, aunque sin tener en cuenta el sentido positivo o negativo de tales alternativas o su adecuación o inadecuación. En cambio, los de aulas especiales toman más en consideración la adecuación o inadecuación al problema planteado; 3º) los niños escolarizados en aulas especiales son más capaces de tener en cuenta las consecuencias de sus acciones que los del otro grupo; 4º) los alumnos del centro específico

parecen mostrar una mayor capacidad de planificación de medios para conseguir fines en problemas interpersonales.

Las conclusiones principales se centran en el poder discriminante de las habilidades sociales entre dos grupos escolarizados en contextos diferentes, lo que no les lleva a afirmar que ambos entornos estén generando distintos patrones comportamentales sociales diferentes. Débilmente sugieren que tales diferencias son anteriores a la escolarización en uno u otro contexto.

Sin entrar a discutir el fondo de estas conclusiones, sí parece oportuno puntualizar lo siguiente:

a) no se describen las características de los diferentes contextos, definiéndolas en base a criterios administrativos, lo que limita considerablemente los resultados. Podríamos hacer la misma crítica que hacen Dunlop, Stoneman y Cantrell (1987) refiriéndose a las investigaciones americanas sobre ajuste social en situaciones de integración (v. ap. 2.3.2.B);

b) la metodología de comparación inter-grupos (discutida también anteriormente), no parece ser la más adecuada para este tipo de procesos, aislando una variable (tipo de emplazamiento) como si su efecto sobre la socialización fuese unidireccional: se ignora el complejo de factores contextuales, tipo de tratamiento en uno y otro sistema, etc.

c) pese al prometedor encabezamiento del informe "Evaluación de **contextos**, habilidades sociales interpersonales y deficiencia mental", el diseño no incluye tales contextos de aprendizaje como objetivo de investigación. Se trata más bien de un estudio de resultados sociales en diferentes tipos de escolarización.

d) Por último, manejan el término 'integración' de forma excesivamente amplia y ambigua, al no especificar si los niños escolarizados en las aulas especiales comparten o no -y por cuanto tiempo- actividades, recursos, profesores y aprendizajes con los demás alumnos de los centros respectivos.

En una línea parecida, Jurado (1991) realiza un estudio para valorar la conducta psicosocial de los sujetos con retraso mental en cuatro dimensiones (agresividad física, pasividad/dominancia, demanda de atención y adaptación/disfunción social), por medio de la escala ECP-1.

Foms y Domènech (1991) en su estudio para evaluar la adaptación social al ambiente escolar de alumnos con n.e.e. en los ciclos Medio y Superior en Barcelona, concluyen que en los centros participantes en la investigación, estos alumnos se encuentran muy poco adaptados socialmente al ambiente escolar, datos que confirman los de Gresham (1982) y Gottlieb (1981).

Se trata de un estudio que no considera las variables contextuales, por lo que no sabemos qué condiciones reúnen los entornos escolares donde se ha realizado la investigación. Sin embargo, en sus conclusiones se sugiere "profundizar en el análisis de las estrategias educativas utilizadas en los cuatro colegios que intervienen en la investigación para conseguir la adaptación social de todos sus alumnos y en especial, de los alumnos de integración." (p. 14).

Como se puede apreciar, la mayor parte de la investigación sobre ajuste social e interacción social en el aula de integración es de inspiración conductual o de la teoría del aprendizaje social. Por tanto, no se analiza la influencia de los factores contextuales sobre estos procesos. Es preciso, por tanto, incrementar la investigación observacional en el aula de integración, como afirman Verdugo y Arias (1991).

2.3.4.3. Evaluación de actitudes hacia la integración:

El estudio pionero en este tema es la encuesta EDIS (1985) sobre actitudes de padres y profesores hacia la integración escolar del disminuído. Sus datos reflejan que en aquel momento, los padres mostraban una preferencia por su integración parcial en aulas de educación especial. La explicación puede estar en la falta de experiencia en nuestro país de otra modalidad de integración (salvo algunas iniciativas aisladas), lo que impide al

conjunto de la sociedad tener una opinión formada favorable. La falta de conocimiento sobre las condiciones y recursos que exigen la integración funcional infunde en los padres el temor a que, como consecuencia de ella, los profesores dediquen menos tiempo a sus hijos (Deschamps, 1981).

El grado de deficiencia condiciona igualmente sus actitudes, mostrando una menor disposición hacia la integración de niños más afectados, prefiriendo que se escolaricen en centros específicos.

Arráiz (1985), realizó un estudio en Zaragoza en el que investigó, además de las actitudes de padres y profesores, las de los niños no deficientes. Mediante el método de encuesta encontró resultados parecidos a los de EDIS referidos a padres y profesores. Sin embargo, las actitudes de los profesores están más matizadas, en cuanto que: a) están condicionadas por el tipo de minusvalía, siendo consideradas las aulas ordinarias más aptas para los niños con deficiencias motoras o con dificultades de aprendizaje, y menos para los que presentan déficits sensoriales o intelectuales; b) el nivel escolar condiciona las actitudes de los profesores, que se muestran menos favorables a la integración a medida que se asciende de ciclo educativo, confirmando estudios anterior (Larive & Cook, 1979; Stephens & Braun, 1980, p. ej.); c) la autopercepción de competencia del profesor para la integración y los recursos de que dispone, están fuertemente asociados a la actitud que muestran hacia esta práctica educativa.

Otro importante hallazgo de este estudio está en el elevado número de respuestas no contestadas o eligiendo la alternativa "no sé", tanto por los padres como por los profesores. Este dato es representativo de la ausencia de una actitud formada acerca de la integración. Hecho nada extraño, dada la falta de experiencia sobre la misma en aquél momento.

Con respecto a las actitudes de los niños no deficientes, los resultados reflejan que, si bien no existe rechazo hacia los disminuidos, éstos son peor aceptados que el resto. Datos que apoyan la evidencia de investigación obtenida anteriormente (Goodman, Budoff & Harrison, 1972; Peterson & Haralick, 1977; Stainback & Stainback, 1982).

En cuanto a las razones de la aceptación o el rechazo, prevalecen las de tipo caritativo y proteccionista. No obstante la ausencia de respuesta vuelve aquí a alcanzar índices muy significativos. Estamos de nuevo ante un indicio de la ausencia de formación de la actitud.

El tercer objetivo del estudio se dirigió hacia las variables posiblemente relacionadas con estas actitudes por parte de los niños. Aquí aparecen como determinantes: a) la influencia de la percepción de los niños de las opiniones de sus padres al respecto; b) las experiencias de relaciones con niños deficientes; c) la edad, siendo más favorables cuanto más pequeños, aunque a mayor edad, disminuyen las razones de tipo caritativo.

Abós y Polaino (1986), estudiaron específicamente las actitudes docentes hacia la integración, mediante un cuestionario aplicado a una amplia muestra de maestros en Zaragoza y su provincia. Partiendo de una amplia revisión de la literatura establecen tres tipos de variables susceptibles de condicionar e influir en las actitudes de los docentes hacia este tema:

- a) **variables estáticas**, como edad, sexo, zona geográfica de ejercicio profesional (rural o urbana), etc.
- b) **el contacto y/o la experiencia con niños deficientes**,
- c) **el grado de entrenamiento y la formación teórico-práctica en el área de la educación especial**.

Los resultados reflejan que existen factores personales y profesionales que afectan a las actitudes del profesorado. En cuanto a la edad, son los más jóvenes los que se manifiestan más favorables a la integración, siendo al mismo tiempo quienes manifiestan una mayor necesidad de formación específica.

Respecto al sexo, los varones muestran actitudes más positivas que las mujeres. Los profesores de educación especial con más años de docencia forman el único grupo que considera este procedimiento perjudicial para el desarrollo social tanto del deficiente como

para el resto de los alumnos.

En cuanto a la formación, los profesores no especialistas manifiestan la necesidad de una mayor preparación, influyendo claramente en su motivación e implicación en estos procesos. Dentro de este grupo, los docentes de ciclo superior sienten mayor necesidad de preparación para afrontar con éxito la integración.

Aquellos que ejercen la profesión en centros rurales son más favorables a esta política que los de centros urbanos. Esta relación se da también en la opinión de que la segregación es negativa para los niños deficientes y acerca del perjuicio potencial de su presencia en las aulas para los demás alumnos.

López González (1989) aporta en otro estudio resultados parcialmente diferentes a los expuestos hasta ahora. Mediante cuestionarios de encuesta exploró las actitudes de los profesores, padres y alumnos hacia la integración, en la provincia de Córdoba. El estudio diferencia tres dimensiones:

a) escolarización de los alumnos deficientes: el profesorado se mostró a favor de la integración en centros ordinarios. Los profesores más jóvenes era el grupo más conforme con la modalidad de máxima integración. Otro dato relevante es que los profesores no se consideraban preparados suficientemente para atender a los alumnos deficientes en sus aulas.

Por su parte, los padres, se manifestaron a favor de la integración, con diferencias entre las mujeres (más favorables) de los hombres. En general valoran positivamente las experiencias de integración y la consideran beneficiosa no sólo para los alumnos deficientes sino para todos.

Los alumnos también estaban a favor de la integración, sin que se dieran diferencias significativas por razón del sexo, pero sí por la edad, en el sentido de que los de ciclos inferiores manifestaban tener mayor trato con sus compañeros deficientes.

b) Aprendizaje y desarrollo social: la opinión generalizada de los profesores es que la aceptación de los alumnos deficientes por sus compañeros y el trato personal entre ambos grupos han sido progresivos, y que llegarían a alcanzar un nivel de socialización aceptable aunque difícilmente comparable con el de los niños no deficientes. Los profesores más jóvenes mantienen una expectativa más alta hacia los alumnos con algún tipo de deficiencia.

Las respuestas de los padres eran menos optimistas, considerando como horizonte del aprendizaje de estos alumnos, la autonomía personal y el comportamiento social.

Los alumnos en este punto manifiestan opiniones reflejo de las de los padres, considerando muy limitadas las posibilidades de aprendizaje de sus compañeros deficientes.

c) Dificultades e inconvenientes de la integración: los tres colectivos mostraron una sensibilización positiva hacia la educación integrada, con una cierta preocupación por las experiencias puestas en marcha sin contar con los requisitos necesarios. Las necesidades que señalan para evitar los inconvenientes que traería el fracaso de la integración, se cifran en una mayor preparación del profesorado y demás profesionales implicados; dotaciones suficientes de servicios de asesoramiento; dotación suficiente de recursos materiales; reducción de la ratio profesor/alumno; estabilidad del profesorado en los centros de integración.

Por último, se discute la metodología de trabajo utilizada, para concluir que las limitaciones del paradigma bajo el que se diseñó producen una información limitada. La recomendación final orienta hacia modelos más formativos, estudios ecológicos y longitudinales que permitan un conocimiento en mayor profundidad de la realidad estudiada.

Una de las razones de las discrepancias entre los resultados de este trabajo y los anteriores podría obedecer, a mi juicio, al hecho de haberse realizado en momentos diferentes: antes de la implantación del P.I. (Arráiz; Abós y Polaino), y tras cuatro años de desarrollo del mismo (López González), permitiendo a las personas encuestadas tener experiencia y una opinión formada sobre el tema.

Más recientemente, se incorpora al panorama científico de la integración escolar el

interés por el profesor en relación con la integración escolar. Estudios como los de García Pastor (1988), Pamilla (1992), inscriben esta línea de investigación dentro de la corriente del pensamiento del profesor, y suponen importantes aportaciones en beneficio de la formación del profesorado y de la delimitación conceptual de sus funciones hacia las necesidades educativas especiales.

Como resumen, las notas que caracterizan la literatura española revisada son las siguientes:

- a) Fuerte arraigo de la metodología cuantitativa, pese al reconocimiento -explícito en varias ocasiones- de su falta de adecuación a los fenómenos estudiados. La mayoría de las investigaciones se mueven en la línea de los 'estudios de eficacia', superados en la reciente literatura de investigación educativa.
- b) cierto *confusionismo* en la definición conceptual de las poblaciones, contextos de integración y tratamientos.
- c) abundancia de trabajos que se limitan a realizar propuestas metodológicas o programáticas sin base empírica (ver actas de congresos y reuniones científicas).
- d) mayor interés por evaluar la competencia social que por identificar condiciones y estrategias para desarrollarla.
- e) escasez de estudios sobre campos como la formación del profesorado para la integración, o factores relacionados con el desarrollo de programas de integración.
- f) a veces se realizan extrapolaciones de datos obtenidos en investigaciones de otros países sin validar con poblaciones españolas, ignorando las diferencias socioculturales, lo que invalida muchos de los resultados.

En mi opinión estas serían algunas de las razones que podrían explicar esta situación:

1ª. La falta de tradición en este campo, debido en parte a su novedad, pero también a la falta de motivación ("¡que inventen ellos!", Unamuno).

2ª. El escaso apoyo oficial a los proyectos de investigación de diseño cualitativo (ver programas de ayuda a la investigación educativa de los últimos años).

3ª) Inercia a la dependencia de autores extranjeros (principalmente del área anglosajona). En muchos trabajos no se hace una sola referencia a las investigaciones precedentes españolas y abundan, en cambio, la referencias a investigaciones extranjeras de valor secundario, olvidando -además de otras cosas- el principio de validez ecológica.

4ª. La dificultad de investigar procesos dinámicos y complejos como la integración escolar, que requieren enfoques teóricos y metodológicos holísticos y formativos, en los que contamos con poca tradición y muchas dificultades para abrirse camino, tanto en la comunidad científica, como en la administración educativa.

Este análisis no debiera interpretarse como una visión pesimista de la situación, que se considera coyuntural. De hecho, durante los últimos cinco años se observa el incremento notable de una literatura de investigación más centrada en nuestra realidad concreta, y un reconocimiento de la necesidad de un abordaje más cualitativo en el estudio y evaluación de la integración escolar (Ortiz, 1988; García Pastor, 1987 y 1988; Gª Pastor y Parrilla, 1987 y 1989; Illán, 1986 y 1988, p. ej.). Pero debería incrementarse el estudio de este campo mediante investigaciones propias, antes que **reproducir** y extrapolar a nuestro contexto los resultados obtenidos en otras latitudes, sin haberlos contrastado antes con nuestra realidad. A propósito de esto, Pelechano (1987) hace una evidente y oportuna recomendación, al referirse a la investigación sobre habilidades sociales en la deficiencia mental:

"podemos importar, a lo sumo, modos de pensar sobre problemas científicos de este tipo, técnicas de análisis de datos, modelos y sugerencias de actuación, pero debemos esforzarnos por obtener nuestros propios resultados, si queremos que los modos de actuación sean eficaces". (p. 22).

Las recomendaciones extraídas de la revisión de esta literatura apuntan hacia la necesidad de intensificar el estudio de las siguientes líneas de investigación:

- Formación del profesorado para la integración.
- Modificación de actitudes hacia los alumnos con deficiencia.
- Programas de mejora académica de los alumnos con n.e.e.
- Programas de habilidades sociales y ajuste social.
- Organización del aula de integración y estrategias de enseñanza cooperativa.
- Evaluación de programas de integración en centros.

2.3.4.4. La evaluación de programas de integración:

Los estudios dedicados a la investigación evaluativa de programas de integración, se está convirtiendo últimamente en una de las principales preocupaciones en la literatura de educación especial. En contraste con anteriores conceptualizaciones basadas en la comparación de resultados intergrupos, la nota común a los estudios de evaluación de la última década consiste en una conceptualización compleja de la evaluación, coherentemente con la naturaleza dinámica, múltiple e interactiva de los procesos que intervienen en la integración (Hauser, 1987), prestando especial atención al contexto global de los programas.

Esta conceptualización de la evaluación trata de superar las grietas metodológicas de los estudios sobre eficacia, concentrándose inicialmente en la evaluación formativa más que en la de resultados (MacMillan & Semmel, 1977). Esta recomendación sigue la lógica de Scriven (1967) y Baker (1974), en cuanto supone el estudio en profundidad de los procesos implícitos en los programas de integración, antes que la evaluación de sus resultados, con el fin de facilitar las decisiones de aceptación y perfeccionamiento de

aquellos, a la vez que facilitar orientaciones para la mejora de la enseñanza.

Los programas de integración se inscriben dentro de los cambios organizacionales y los procesos de innovación (García Pastor y Orcasitas, 1987), por lo que su evaluación ha de atender a los elementos característicos de este tipo de procesos. Los factores que intervienen en la eficacia de una innovación se pueden agrupar en:

- a) las interacciones complejas entre el programa y la organización en la que se pretende que arraigue. Se ha demostrado cómo los efectos de un determinado programa de innovación están asociados al grado y tipo de implicación personal y organizacional (Miles, 1964; Schmuck, 1968; Walton, 1975, p. ej.).
- b) las características de la misma innovación. La medida en que una innovación se adapta a las ideologías y filosofías existentes en la organización, influye en la aprobación y ejecución del programa (Zaltman et al. (1973).
- c) la manera en que se introduce el programa innovador en una organización (Lippit & Havelock, 1968; Zaltman et al., 1973).

Por tanto, la evaluación en este campo debe comprometerse con el estudio de las diferentes perspectivas de los actores sociales (profesores, alumnos, padres, profesionales de los servicios de apoyo, administradores), dentro de una perspectiva ecológica. Como expuse en páginas anteriores, este enfoque atiende a la interacción entre las personas y sus entornos; considera la enseñanza y el aprendizaje como procesos continuamente interactivos; considera el contexto del aula incluido en otros contextos; y toma como una fuente importante de datos a procesos no observables directamente, como los pensamientos, actitudes, percepciones y sentimientos de los participantes (Hamilton, 1983). Estos criterios cumplen con las exigencias de una evaluación atendiendo a los factores arriba citados.

Refiriéndose a programas de integración, Hauser (1987) advierte sobre el valor limitado de una conceptualización unidireccional de la evaluación formativa, tal como se han estado llevando a cabo. Añade que "es evidentemente inviable, imposible, por no decir ingenuo,

pensar que todas las dimensiones de los procesos pluridimensionales se pueden dilucidar en una evaluación formativa" (p. 14). La complejidad y dinamismo de las organizaciones sociales y situaciones que contextualizan los programas de integración y sus evaluaciones hacen improbable que mediante un solo modelo o paradigma de evaluación podamos captar su esencia.

Sin pretender un modelo de evaluación de programas de integración que sustituya a otros, Hauser aporta un instrumento que trata de desvelar los aspectos específicos del nuevo programa dominantes en las preocupaciones de las personas relacionadas con dicho programa. Su estructura está compuesta por una serie de factores asociados a la respuesta organizacional al cambio y la innovación.

Sobre la finalidad de la evaluación de programas de integración, escribe Hauser (1987):

"Si las evaluaciones de los programas de integración pueden evitar el camino de unas conceptualizaciones grandiosas de la generalizabilidad y centrar su atención en las interacciones locales propias del programa, dentro de sus contextos organizacionales, las evaluaciones serán más útiles para el programa y muy probablemente para el campo de la educación especial" (p. 24).

En una perspectiva próxima a este enfoque, en nuestro ámbito han surgido en los últimos años algunas investigaciones evaluativas fundamentadas en la corriente de estudio de los procesos de innovación (García Pastor y Parrilla, 1987; García Pastor, 1988), desde la perspectiva conocida como 'crítica' o 'conflictiva' (Olson, 1987). Desde este enfoque se sugiere que los procesos de cambio en la escuela no se desarrollan desde los supuestos de la racionalidad técnica, ya que suponen un enfrentamiento entre distintas 'subculturas', la de la organización, por una parte y la del cambio que pretendemos introducir, por otra.

La integración, en cuanto que proceso innovador, supone para los profesores un cambio de actitudes y comportamiento docente, al enfrentarle ante la interacción y enseñanza de unos alumnos que presentan características nuevas y distintas a las que está habituado; tener que adaptar sus programas en una forma más significativa de lo habitual; coordinarse

con otros profesionales; crear en los demás alumnos una actitud positiva,... En suma, tener que realizar un proceso de aprendizaje.

Por otra parte estos trabajos se fundamentan en el paradigma de investigación sobre el pensamiento de los profesores (Doyle, 1981; Yinger, 1986, p. ej.). Subrayan la necesidad de la 'competencia situacional', concebida como capacidad para adaptarse al contexto en el que se produce la enseñanza. Desde esta perspectiva, el proceso de integración para el profesor, puede describirse como el pase de la situación inicial de conflicto a una situación de competencia.

Según las autoras citadas, el estudio de la integración como proceso de cambio supondría:

- conocer la cultura o 'clima' del que partimos,
- conocer la cultura que se trata de imponer,
- evidenciar los problemas que configuran la situación conflictiva que supone el paso de una situación a otra.

Utilizando procedimientos etnográficos, se han llevado a cabo varios estudios sobre evaluación de programas de integración, en los que tratan más que de buscar relaciones causales, de describir los esquemas explicativos de los diferentes participantes en dichos programas.

En esta misma línea Illán (1988) sugiere la necesidad de potenciar nuevas vías de investigación capaces de dar respuesta a la actual demanda existente: cómo poder llevar a la práctica el principio de integración. Para ello sugiere:

- 1º. La realización de estudios etnográficos, incluyendo observaciones del aula como unidad funcional.

2º. Estudios longitudinales en los que se aborde al conjunto de la institución escolar en relación estrecha con la implementación de programas de integración.

3º. Investigaciones en las que se exploren variables relacionadas con el aula de integración, tales como el clima social y las interacciones personales, efectos de la presencia de alumnos integrados sobre sus otros compañeros, efectividad de las estrategias de enseñanza, etc.

Ortiz (1988) igualmente, en una revisión sobre metodología de investigación en educación especial, sugiere una síntesis de diseño de caso único y evaluación cualitativa como metodología más adecuada para el estudio del campo que nos ocupa.

2.3.4.4.1. La Evaluación del Programa de Integración:

En el “Informe sobre la evaluación del Programa de Integración” (EPI, 1985), se afirma que, como evaluación de una innovación educativa, lo que se pretende con ésta es realizar un juicio valorativo, estimar el mérito o la bondad relativa del Programa de Integración del M.E.C., en sus tres primeros años de aplicación (cursos 1985-86, 1986-87 y 1987-88). Su finalidad principal consiste en proporcionar elementos que permitan moldear progresivamente el programa y su puesta en práctica.

Como consecuencia, se define metodológicamente dentro de un **modelo global de evaluación formativa, iluminativa y flexible**, destacando que “la evaluación de un programa socio-educativo real, sobre todo cuando es tan complejo y abierto como el de integración de los alumnos con necesidades especiales, no puede reunir las características de una investigación experimental estricta, en la que aparecen definidas las variables independientes y dependientes y en la que se buscan relaciones causales en una sola dirección” (EPI, 1987, p. 15).

La recogida de datos se realizaría mediante procedimientos tanto extensivos y estandarizados de observación hasta otros más intensivos y profundos, utilizando una

estrategia de validación convergente. Concretamente, en las sucesivas fases utilizarán cuatro tipos de instrumentos:

a) 1ª fase: descriptiva (1985-86 a 1987-88): análisis cuantitativo de variables estableciendo conjuntos de relaciones sincrónicas y diacrónicas dirigidas a definir las condiciones de los diferentes sistemas implicados en el programa, susceptibles de optimizar la eficacia de la integración, determinar los requisitos para su éxito, definir diferentes modalidades de integración y analizar los procesos de cambio que produce. En el marco de un enfoque formativo-iluminativo, quieren ir más allá de la descripción de relaciones causales, tratando de superar las limitaciones de los métodos correlacionales.

b) 2ª fase: selección de un número de centros representativos de diferentes modos de aplicación del P.I. (3er. trimestre 1986-87): análisis cualitativo de las diferencias observadas en los procesos y resultados de diferentes aplicaciones del programa, incluyendo centros y aulas de educación especial.

c) 3ª. fase: (1987-1988). Análisis en profundidad de un número reducido de centros de integración: mediante los procedimientos de la etnometodología, con el fin de adentrarse en la comprensión de procesos de integración en condiciones naturales y respetando su globalidad. Análisis de los cambios que se producen como resultado de intervenciones más o menos puntuales en determinados procesos de integración. Los procedimientos de recogida de datos son los mismos que en el anterior apartado.

Se subraya el valor de la interacción entre los resultados obtenidos por los cuatro tipo de procedimientos más que el de cada uno de ellos por separado.

Los resultados se estructuran sobre los objetivos generales de la investigación:

Objetivo 1º: Cómo se concreta en la realidad el Programa de Integración (P.I.).

Las variables más relevantes y pertinentes, parecen ser: a) la existencia de un **proyecto educativo de centro** (P.E.C.) que contemple las necesidades educativas de todos los

alumnos siempre que se considere su calidad -cifrada entre otras cosas en el grado de consenso y de elaboración- y su implantación en la práctica; b) el tipo y grado de **acuerdo previo** para participar en el P.I.; c) la **naturaleza y variedad de los recursos**, aspecto que resultó problemático por el retraso en los envíos de materiales específicos, y la dotación insuficiente de servicios de apoyo; d) la **experiencia previa en integración** del centro y como **equipo docente**; e) las **actitudes y expectativas de los profesores** ante el P.I., variable estrechamente asociada al éxito del programa y generalmente relacionada con la calidad, elaboración y aplicación del P.E.C.; f) la **experiencia previa en integración de los profesores** individualmente considerados; g) el **nivel de formación** de éstos para atender a las n.e.e. de los alumnos; h) el **estilo de enseñanza de los profesores**, con el matiz de que "no se puede concluir que haya un estilo mejor que otros, calificando a los profesores de la muestra, en general, como de estilo "liberal"; i) las **adaptaciones curriculares e instruccionales**, siendo más frecuentes en los elementos básicos (contenidos y objetivos) que en los elementos de desarrollo (organización, estrategias de enseñanza, etc.); j) el **nivel intelectual**, más que el **tipo de déficit**, siendo los alumnos con limitaciones sensoriales quienes abstienen mejores resultados académicos.

A partir de estas conclusiones inferen que ninguna de las variables anteriores es en sí misma decisiva, sino la combinación entre unas y otras, confirmando así la hipótesis del modelo. La experiencia previa de los centros, el consenso en la decisión de adscribirse al P.I., y la calidad del P.E.C. y su aplicación, actuando juntas caracterizan a los "centros de mejor pronóstico".

Por otra parte, parece ser que estas variables permiten identificar diferentes tipos de aplicación del P.I., aunque luego no se diferencia más que entre "centros mejores" y "centros peores", relacionadas con el grado de estructuración y talante innovador de los centros. La modalidad de integración parecía estar relacionada con esta clasificación: los "peores" obedecen más a un modelo de apoyo directo al alumno por parte del profesional de apoyo fuera del aula, mientras que los "mejores" tienden a ofrecer los recursos de manera indirecta (asesoramiento, al profesorado, etc.) con una mayor permanencia del alumno con n.e.e. en el aula ordinaria. El nivel intelectual del niño también va a condicionar la modalidad, recibiendo más atención específica y fuera del aula cuanto más bajo es.

Objetivo nº 2: Analizar el impacto de la aplicación del P.I. sobre el medio de aprendizaje en el que se lleva a cabo:

Sobre la organización y el funcionamiento de los centros en que se lleva a cabo, se comprueba que, en primer lugar, la práctica integradora no supone un deterioro de aquéllas. Por el contrario, en los centros "mejores" las ha dinamizado, y en los no comprendidos en esta categoría ha contribuido a la mejora de su proyecto, aunque ha podido agravar conflictos allí donde ya existían, al exigir una mayor coordinación y confrontación entre sus miembros. Existe una diferencia entre centros estructurados y desestructurados, en cuanto a la modalidad de integración: al estar los primeros más identificados con la filosofía del P.I., reflejan una mayor adaptación progresiva a las n.e.e. de los niños moduladora de la fórmula de integración, mientras que en los segundos los cambios serán más inconsistentes, dependiendo de los criterios personales del profesor tutor o de apoyo y no siempre en función de las necesidades reales de los niños. Igualmente, los recursos estarán mejor aprovechados y ajustados a la realidad en los centros estructurados.

Respecto al impacto sobre los profesores tutores y de apoyo, se observó que las actitudes iniciales eran positivas, aumentaron algo más y se estabilizaron después. Los factores responsables según el informe, parecen ser los resultados obtenidos con los alumnos integrados y la satisfacción de sus demandas, aunque se dice después que la percepción de los docentes sobre estas cuestiones les lleva a realizar ciertas críticas a la administración (?).

Por otra parte la aplicación del P.I. influye sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de integración: hace que los profesores adapten progresivamente estos procesos a los a.n.e.e. La modalidad de integración será un factor modulador de los estilos de enseñanza: a mayor permanencia en el aula ordinaria y especificidad de las n.e.e. del alumno, mayores cambios se producirán en aquéllos.

Objetivo nº 3: Analizar el impacto del P.I. sobre los niños integrados:

Se informa que "todos los niños han seguido su desarrollo cognitivo y social y han ido

adquiriendo ciertos aprendizajes escolares del nivel que cursaban". Comparativamente con los resultados del resto de los alumnos "el nivel de adquisiciones es bastante inferior: es el 60 % de los niños integrados los que consiguen al menos alguno de los objetivos de su curso, mientras que prácticamente la totalidad de sus pares alcanzan este nivel".

La actitud de los padres se mantuvo favorable a la integración, siendo más favorables cuanto menor es el nivel intelectual de sus hijos.

Las variables que satisfacen más directamente las n.e.e. de los alumnos vuelven a ser las relativas al profesor (estilo docente y actitudes), y la modalidad de integración, con la matización de que en aquellos casos en que los alumnos pasan la mayor parte del tiempo en el aula ordinaria, los resultados se deben más a los procesos instructivos del profesor-tutor, mientras que cuando el peso recae sobre las intervenciones fuera del aula, responden más al tipo y cantidad de apoyo recibido.

La modalidad de integración parece influir sobre los resultados académicos de los alumnos con deficiencia motórica o sensorial, igual que la provisión de recursos y medios de acceso al curriculum.

El CI de los niños se relaciona inversa y muy directamente sobre los resultados académicos, siendo las necesidades determinadas por este factor las peor cubiertas. Esto determina la modalidad de integración.

En cuanto a las características de los contextos escolares que proporcionan respuestas más adecuadas a las n.e.e., ciertas variables del profesor se revelan como muy influyentes, como la planificación rigurosa de las actividades de aprendizaje, el ambiente afectivo y de aceptación, la individualización de las actividades de aprendizaje, el seguimiento individualizado de los progresos y dificultades, la combinación de actividades individuales y grupales, la elaboración conjunta de programaciones por los profesores de forma periódica y frecuente. Otra variable positiva es la participación de los alumnos integrados en las actividades colectivas.

Un dato de gran importancia, a mi juicio, es que “tanto el desarrollo social, como la adquisición de hábitos sociales y de autonomía personal de estos alumnos han evolucionado positivamente tras su participación en esta experiencia”, así como que “el tipo de interacciones que son capaces de mantener ha cambiado cualitativamente, haciéndose cada vez más cooperativas”. Afirmación que no confirma los resultados de determinadas investigaciones precedentes (Gottlieb, et al., 1975; Goodman, et al., 1972; Gottlieb & Budoff, 1973; Iano et al., 1974; Peterson & Haralick, 1977, p. ej.).

Pero si tenemos en cuenta la relación positiva entre contextos cooperativos de aprendizaje y aprendizaje social (Johnson & Johnson, 1975; Slavin, 1980; Strain, 1981), estas conclusiones reforzarían la evidencia producida anteriormente de que los ambientes de integración, cuando son estructurados convenientemente, son aptos para la socialización de los alumnos con deficiencias. Sin embargo, se informa de manera un tanto imprecisa sobre este resultado, y dada la diferencia de estructuración entre unos y otros centros de la muestra, nos parecen poco coherentes y sólidos los resultados en este aspecto. Otra interpretación más fuerte, sería dar por sentado que cualquier entorno de integración produce los mismos resultados sociales positivos, lo que resulta bastante difícil de admitir.

Objetivo nº 4: Proponer estrategias de intervención adecuadas para crear las condiciones que hagan posible la modalidad de integración más adecuada a las características de cada centro:

La mejora del P.I. en cada escuela está en función de sus características particulares, por lo que no se pueden establecer estrategias generales. En los centros “mejores” el trabajo sobre el P.E.C. conduce a la obtención de los resultados deseados. En el resto, la intervención sobre el sistema centro no produce los mismos resultados e incluso pueden ser negativos. Se sugiere, por tanto, vías intermedias, como la intervención sobre los siguientes sistemas: el profesor y los alumnos (tanto con n.e.e.s, como sin ellas).

La implicación de los Equipos Psicopedagógicos en el apoyo a los centros incide favorablemente, frente a otras tareas más clínicas.

Por último se ofrecen sugerencias a la administración derivadas de la evaluación del P.I., tras insistir en que no hay una sola variable que explique los resultados durante el desarrollo del programa en esos tres años. Para diferenciar el tipo de centro, sin embargo, subraya la relevancia del P.E.C., entendido más en su virtual potencialidad para orientar la práctica y su aplicación real, que como mero documento formal. Se sugiere, por tanto el empleo de procedimientos de análisis de los proyectos educativos que proporcionen una información más personalizada y cualitativa que la ofrecida por la mera lectura de los documentos oficiales, de modo que ofrezcan a los centros una dimensión formativa.

Dada la interconexión actitudes del profesorado-proyecto educativo, se recomienda a la administración proporcionar programas de formación, recursos y apoyos suficientes, dada la gran incidencia de estos tres factores sobre aquellas actitudes. Las estrategias de formación deben tener como meta el centro escolar, diferenciándose en cada caso según las necesidades particulares.

Respecto a los servicios de apoyo externo, se indica la idoneidad de los Equipos Psicopedagógicos (EE.PP.) de sector para valorar la adecuación de los P.E.C.s y asesorar a los claustros en su elaboración. Se afirma que muchos equipos no sólo no realizan esta función, sino que actúan "con estrategias incongruentes y contradictorias con la filosofía educativa que emana del P.I. y llevando tareas que no le corresponden". Al mismo tiempo se señalan solapamientos y desconexiones entre los E.P. y los centros. Todo lo cuál provoca la recomendación de la necesidad urgente de planes de formación y medidas administrativas y de ordenación de su trabajo, guiados por la definición de un modelo de intervención psicopedagógica en los centros.

Igualmente -dado el valor fundamental de los profesores de apoyo y logopedas adscritos a centros- se recomienda definir claramente la estructura de los servicios de estos servicios de apoyo y su funcionamiento, para evitar la descoordinación entre éstos y los tutores u otros servicios externos y el trabajo exclusivamente centrado en los alumnos bajo diseño, observado en muchas ocasiones.

Sobre los recursos materiales, se recomienda que las dotaciones se ajusten más a las

necesidades concretas de los centros e imprescindiblemente se informe y oriente a los profesores sobre su utilización didáctica, a fin de evitar el mal aprovechamiento de tales recursos.

Puesto que la evaluación ha evidenciado que no existe una modalidad de integración mejor que otra, se recomienda, más que prescribir un único modelo, asegurar el ajuste entre las necesidades reales del niño y la oferta del centro y el aula. La administración debe proporcionar una formación adecuada, unas orientaciones flexibles y unos servicios de apoyo capacitados para colaborar en la revisión continua del ajuste entre modalidad de integración y necesidades del alumno.

Se hace una crítica encubierta a la elaboración de Programas de Desarrollo Individual (PDI), basándose en dos hechos: primero, que los centros "mejores" tienden a no elaborarlos, supuestamente porque la adaptación del curriculum ordinario los hace innecesarios; en segundo lugar, por la práctica indebida de algunos profesores de apoyo y E.P. de elaborarlos unilateralmente, y en muchos casos reduciéndolos a objetivos clásicos de socialización, lo que los hace limitados e incompletos. La sugerencia que hacen al respecto es que la administración asegure que los a.n.e.e. no reciban una educación limitadora de sus capacidades.

El peso del CI como variable crucial a la hora de elegir la modalidad de integración, sugiere la recomendación de no tomar aquél como indicador para dictar normas de escolarización que excluyan del P.I. a los de alumnos con niveles más bajos, sino utilizarlo para adaptar la modalidad de integración a cada caso, y potenciar que el sistema educativo responda realmente a la idea de "continuo de prestaciones", articulando formas mixtas y rentabilizando los centros específicos como centros de recursos articulados con centros ordinarios de la zona.

Respecto a los padres se recomienda no frustrar sus expectativas, pero tampoco generar más de las que pueden obtener respuesta. Las campañas institucionales en medios de comunicación -valoradas muy positivamente por este colectivo- deberían mantenerse.

La devolución de datos a los centros, los E.P. y los padres sobre el desarrollo del P.I y de su evaluación, ha sido valorada positivamente, considerando negativa la falta de continuidad y frecuencia de la misma. La recomendación derivada es promover la evaluación continua de los centros y servicios educativos.

Por último se recomienda la difusión más amplia posible de estos resultados.

Valores y limitaciones de la Evaluación del P.I.:

En primer lugar hay que destacar la amplitud del estudio, incluyendo a distintas comunidades autónomas (dentro del territorio M.E.C.) e implicando a los centros y E.P., si bien hay un excesivo peso del área de Madrid (casi el 50 % del total), y la ausencia de representación de varias provincias. También hay que reconocer el carácter público de la evaluación.

Otro valor consiste en su apuesta por un modelo de evaluación longitudinal, formativa global e iluminativa, como exige la índole de los procesos a investigar, según aconsejan las orientaciones de las últimas aproximaciones evaluativas (Hauser, 1979; Parlett y Hamilton, 1983).

Sin embargo, ese valor se debilita al efectuar un análisis de la metodología realmente llevada a cabo, por no responder su diseño a la definición que se hace de la misma.

En primer lugar, para ser **longitudinal**, no basta con la consideración diacrónica y sincrónica de la aplicación, sino que sería necesario hacer explícitos los aspectos políticos y organizacionales del programa y de la propia evaluación, cosa que no se hace, lo que limita su carácter histórico.

En cuanto a su pretendido valor **formativo**, entre sus objetivos se insiste en el "análisis del impacto de la aplicación del P.I. sobre el medio de aprendizaje y sobre los niños integrados", donde lo que se pretende es más ver resultados (sumativo) que descubrir problemas y dificultades para mejorar el programa. Lo formativo alude al perfeccionamiento

durante el proceso, a las reflexiones que provoca en los actores la propia evaluación. Sin embargo, no se especifican claramente los cambios o reflexiones que la evaluación ha provocado en los sistemas implicados, ni qué aspectos del P.I. se han perfeccionado durante el proceso de evaluación, como consecuencia de ésta (Sáez y Carretero, en prensa).

Otro tanto se puede decir de su carácter **iluminativo**. "La evaluación holística -como señala Hamilton (1976)- busca retratar un programa educativo en su totalidad." Su utilización se justifica mediante la intención de generar teorías a partir de la reflexión de los profesores sobre su propia práctica. No se concibe que una evaluación sea iluminativa sin ser holística (Sáez y Carretero). En el caso presente, no aparecen las reflexiones de los profesores respecto a cómo se produce el cambio. Antes bien, parece como si los evaluadores se erigiesen en intérpretes de los intereses y de las acciones de los participantes, dando al traste con los supuestos de que parten.

Pero su principal debilidad está en las cuestiones de validez, ya que no queda garantizada la imparcialidad e independencia de los evaluadores, coincidiendo unos con las más altas instancias de la Administración Educativa de la que depende el programa, y el resto con personas vinculadas a la Administración (CIDE, CNREE y asesores de la Dirección General responsable del PI). Esto merma credibilidad a los resultados, pues no se puede ser "juez y parte" al mismo tiempo. Estamos, por tanto, ante una **evaluación interna** de la que está ausente, además, una mínima metaevaluación que informe de las dificultades surgidas a lo largo del proceso, y compare el modelo elegido con otros para legitimar su utilidad. No es de extrañar que en la presentación del informe, el propio Director General -y miembro del equipo de evaluación al mismo tiempo (?)- proclame dos cosas: la bondad del P.I. como conclusión anticipada, y la ejemplaridad del modelo de evaluación para posteriores acciones de este tipo dentro del sistema educativo (Marchesi, 1990). Coincidiendo con Sáez y Carretero (en prensa), por un lado se legitima lo que ya se proclama desde el principio: la bondad del impacto, en vez de identificar problemas y dificultades (lo que respondería más a la vocación formativa que se declara).

En otro orden de cosas, el lenguaje utilizado en el informe adopta un estilo administrativo

y autosuficiente, cuya consistencia conceptual descansa en la ideología subyacente, de la que no es consciente la audiencia. Parecería más acorde el tipo de expresión utilizado en la investigación etnográfica para la comunicación con las audiencias, un estilo más narrativo, donde se explicasen, además, los conceptos más técnicos, dado el carácter divulgativo que persigue.

Por otra parte flota por todo el informe un sistema de categorización maniquea ("buenos" centros y "peores" o "malos"), lo que resulta una simplificación que puede confundir a las audiencias. Otras veces se pierde en enunciados carentes de todo carácter explicativo. Los juicios de valor abundan sin que se aporten los datos que los sustenten. O se fuerzan conclusiones, sobre todo cuando los datos encierran alguna crítica a la administración. Como cuando se afirma que la dotación de recursos materiales humanos fue "suficiente" (sin dar ningún dato en que apoyar tal afirmación), para continuar diciendo que "ya que la suficiencia de los recursos depende de la organización del centro, lo verdaderamente relevante es el buen aprovechamiento de los recursos disponibles de forma que éstos se rentabilicen" (p. 27), confundiendo las conceptualizaciones basadas en la ideología del evaluador con los resultados de la evaluación.

También se realizan afirmaciones contradictorias, como al afirma que la formación del profesorado para la integración "no es en sí misma decisiva" (p. 29), cuando más adelante se dice que "formación, apoyos y recursos son condiciones básicas para la aplicación con éxito del P.I." (p. 51), quizás para ocultar el dato de que el nivel de formación es bajo y que, tanto los profesores como los miembros de E.P., culpan a la administración de esta carencia (ver "Evaluación de la Integración escolar, 1º y 2º informes", MEC, 1988 y 1989). Es un contrasentido también, mantener primero una alta expectativa de los E.P., al afirmar que para realizar una valoración más personalizada y cualitativa de los P.E.C.s sus miembros "sean los profesionales que en principio están más cualificados y preparados para hacer este trabajo ", para, dos párrafos más abajo, hacer una dura valoración de su competencia diciendo que "en otros muchos casos, actúan incluso con estrategias incongruentes y contradictorias con la 'filosofía educativa' que emana del P.I. y llevando tareas que no le corresponden"; y cuando ellos mismos se consideran insatisfechos con su nivel de formación (v. "Evaluación de la Integración Escolar. 2º Informe", p. 66).

En general, los resultados tienden a dulcificar los resultados que ponen en tela de juicio el grado de cumplimiento de sus compromisos por parte de la Administración. En cambio, las sugerencias, encierran una constancia de estas deficiencias al insistir en estos aspectos.

Por último, se considera el peso de C.I. como variable crucial a la hora de elegir la modalidad de integración y de explicar la evolución de los niños. Si bien esta consideración *puede ser razonable, parece muy absoluta, si se tiene en cuenta la ausencia de apreciaciones* en el mismo sentido, sobre el valor de las competencias sociales, quedando éstas muy relegadas en el estudio e ignorando su interdependencia con aquél.

En cuanto a la incidencia del P.I. sobre los alumnos con n.e.e. se ofrece como indicador que el 60 % consigue al menos **"alguno"** de los objetivos de su nivel. Este es un dato irrelevante por impreciso. Se afirma que "tanto el desarrollo social como la adquisición de hábitos sociales y de autonomía personal han evolucionado positivamente tras su participación en esta experiencia" (p. 41), pero nada se nos dice de a través de qué parámetros se ha valorado este progreso, siendo un campo el de las competencias sociales donde aún faltan *acuerdos teóricos claros sobre sus componentes*.

En resumen, pese a reconocer que ofrece información sobre algunos factores determinantes del éxito de la integración, el E.P.I. tiene limitaciones relacionadas con su validez. Parece ir más dirigido a verificar las variablemente establecidas, pero sin explicar lo que realmente ha pasado en el P.I., hurtando a las audiencias naturales los datos relevantes que son sustituidos por argumentaciones y juicios de valor.

2.3.4.4.2. Otras evaluaciones institucionales del P.I.

Paralela y complementariamente a la E.P.I., el Ministerio llevó a cabo la "Evaluación de la Integración Escolar" mediante sendas encuestas dirigidas a los centros adscritos al P.I. desde su comienzo y a los Equipos Psicopedagógicos, respectivamente, una vez terminada la fase de experimentación (tres primeros cursos).

a) Primer informe (Centros de integración):

El diseño de la encuesta se basa en aquellas variables que en el E.P.I. se habían revelado como más explicativas de la marcha del programa: el funcionamiento de los equipos docentes, el P.E.C., el estilo del profesores y los recursos suministrados por la Administración.

La finalidad principal consistía en comprobar hasta qué punto se confirmaban en los centros los resultados del E.P.I., para introducir los cambios que esta información aconsejase en la planificación de los cinco años restantes. La muestra estaba compuesta por 146 centros con un total de 2.193 profesores.

Los resultados indican que el acuerdo para la participación en el Programa fue en la mitad de los centros por mayoría, con un reducido número (38 %) en los que se decidió por unanimidad. A lo largo de los tres años de experimentación, este grado de acuerdo se ha reducido para un 24 % de los centros, fundamentalmente por la falta de los recursos que debía aportar la Administración y la ausencia de programas de formación del profesorado para la integración. Sólo el 49.2 % considera satisfactorio el grado de cumplimiento del M.E.C. en cuanto a recursos humanos¹.

Hay un elevado número de respuestas NS/NC (37.6 %) a la pregunta sobre el tipo de actividades que realizan los E.P. Dato que el propio informe interpreta como indicativo de la desconexión entre equipos y profesores. En cuanto a la frecuencia con que aquéllos acuden a los centros, el mayor porcentaje de respuestas es "NS/NC" (37 %), seguida de "una vez por semana" (31.9 %). Esto no impide interpretar a los autores del informe que los E.P. acuden a los centros "con bastante frecuencia".

El descontento del profesorado por la contribución del MEC a su formación y perfeccionamiento es generalizado, lo mismo que por la insuficiencia y lentitud de la provisión

¹ A partir de esta pregunta se ofrecen dos tipos de porcentajes: unos, sobre el total de la muestra, y otros, sobre las encuestas que han respondido a la pregunta. Este procedimiento parece buscar, ingenuamente, unos resultados que den mejor imagen del programa. así, el 49.2 % anterior se convierte en un 62.6 %, lo que les lleva a afirmar que "los profesores, en su mayoría consideran que el M.E.C. ha cumplido en cuanto a los recursos humanos previstos para el P.I." (p. 93).

de recursos materiales, considerados por el profesorado como adecuados.

No obstante, en torno a la mitad de los profesores piensa que el P.I. ha influido positivamente sobre sus estilos de enseñanza y la mejora de la dinámica del aula, estimulándole a introducir innovaciones en ella. Sobre la influencia en la modificación del curriculum, el informe habla de un 79 % de respuestas afirmativas, no tiene en cuenta un 47 % de respuestas NS/NC, sorprendentemente.

La estabilidad del profesorado para llevar a cabo el P.I. eficazmente es considerada por la práctica totalidad como necesaria.

La opinión mayoritaria respecto al progreso de los alumnos con n.e.e. es que han mejorado tanto en el proceso de socialización² como en el logro de objetivos de su programa individual. Además parecen estar bien adaptados al centro, según la opinión generalizada de sus profesores de que se encuentran a gusto en él, y de la generalización de los cambios en el contexto (familiar y escolar). ² Como ocurría en la E.P.I., no se define lo que se entiende por "proceso de socialización".

Con respecto a la modalidad de evaluación, el informe vuelve a incurrir en una actitud de "maquillaje". En las conclusiones se dice "casi todos los profesores (92 %) evalúan con respecto al propio sujeto, sin tener en cuenta que un 57.2 % respondió mediante un "NS/NC". ¿Falta de criterios de evaluación claros?, ¿evitación de la respuesta?...En cualquier caso, considerar que la práctica totalidad de los profesores evalúan de esta manera a los alumnos de integración parece estar lejos de la realidad.

Las actitudes de la casi totalidad de los profesores hacia el P.I. parece positiva, así como su deseo de permanecer en el programa y la valoración de su viabilidad. Consideran , igualmente positiva la actitud de los padres hacia la experiencia. Valoran también que la integración ha ayudado a la innovación y mejora de la calidad de la enseñanza en el centro.

² Como ocurría en la E.P.I., no se define lo que se entiende por "proceso de socialización".

La generalidad de los encuestados expresaban que era necesario algún cambio. La mejora de los recursos humanos y materiales son los señalados con mayor frecuencia, a nivel de centro. A nivel del programa, los más demandados son las acciones de la Administración, cumplimiento de compromisos y formación del profesorado.

Resumiendo, los aspectos positivos se concretan en la actitud favorable del profesorado, la consideración positiva de su viabilidad y los efectos positivos sobre los niños y los centros. Los aspectos negativos se refieren al incumplimiento por parte del MEC de sus compromisos, en cuanto a la insuficiencia y lentitud con que aporta los recursos humanos y materiales, y a su falta de contribución a la formación y perfeccionamiento del profesorado. Estas conclusiones contrastan con la afirmación que hace el Director General de Renovación Pedagógica en la presentación del informe, haciendo que destaque, que "el M.E.C. ha realizado un gran esfuerzo para cumplir con todos los compromisos que iba contrayendo con los centros..."(p. 3).

b) 2º Informe (Equipos Psicopedagógicos)

Lo primero que destaca es el reducido número de encuestas devueltas por los equipos (207 sobre 952, es decir, el 21.7 %). La explicación -según el informe- está en la consigna dada por los evaluadores de que sólo fuese cumplimentada por aquellos profesionales que mantenían contacto con los centros.

La primera conclusión atañe a la coordinación entre los E.P. y los centros, que se considera "aceptable". Esta interpretación es bastante cuestionable, si consideramos: 1º) que al haber sólo un 21.7 % de miembros de equipos que mantienen contacto con los centros -como nos informa el dato sobre encuestas devueltas-, hay muy pocas oportunidades de coordinación; 2º) que los resultados del primer informe reflejan la desconexión entre ambos, y 3º) que las propias conclusiones del informe reflejan la escasa la participación de los E.P. en la programación de los centros.

Según la percepción de los miembros de los equipos se ha producido un notable cambio de actitudes globales de los centros hacia la integración, en sentido positivo. La

explicación más frecuente reside en el propio desarrollo del proceso de integración y su conocimiento en la práctica.

Acerca de los recursos, volvemos a encontrarnos con el "maquillaje" de los resultados. Se afirma que "con respecto a las dotaciones en recursos humanos, la mayor parte opina que éstos han llegado a los centros...", sin decir que esta "mayoría" es el 55.4 % . Otra interpretación que se podría hacer es que el 45 % no considera haber recibido oportunamente estos recursos, lo cuál parece indicar un relativamente bajo nivel de cumplimiento de los compromisos de la Administración en este aspecto.

Las actividades que con mayor frecuencia realizan estos servicios son de tipo clínico, seguidas de las pedagógicas y de adaptación curricular, siendo elevado el grado de acuerdo entre las demandas de los centros y las actividades de los equipos.

En cuanto a la formación para llevar adelante el programa, consideran insuficiente tanto la de los profesores como la suya. Las medidas para paliar esta situación deberían basarse en actividades descentralizadas y sectoriales, realizadas dentro del horario lectivo. La estabilidad de todos los profesionales se considera necesaria, mayor aun en el caso de los profesores.

Sobre el progreso de los alumnos con n.e.e., las opiniones son generalmente favorables, con una ligera ventaja para el proceso de socialización. Resulta poco convincente que el criterio para valorar el progreso académico sea que "han conseguido **al menos alguno** de los objetivos del ciclo inicial.

Respecto a la socialización -como en el primer informe y en el E.P.I.- queda por explicar en qué indicadores se fijan para valorar tal proceso. Los factores que mejor contribuyen a dinamizar éste, son las actitudes del profesorado, los demás compañeros de los niños, la organización de la clase y la metodología activa.

Respecto a si ha habido o no cambios en los centros como consecuencia del P.I., la opinión está dividida, atribuyéndose -entre los que consideran que sí- al propio proceso de

integración, a los profesores y a los E.P.

Las adaptaciones curriculares realizadas con más frecuencia se dan en las técnicas instrumentales básicas y en los materiales, siguiéndoles la introducción de nuevas actividades y cambios en la metodología.

Como en el primer informe, se considera que los recursos son adecuados pero insuficientes, además de haber llegado tarde y mal. Su utilización no parece ser eficaz, debido, por una parte a su inadecuación a las necesidades reales, y la ausencia de información sobre su uso.

Las actitudes de los E.P. ante el Programa son muy favorables, como lo es también la valoración de su viabilidad y el convencimiento de que ha contribuido a la innovación y mejora de la enseñanza.

Las medidas de mejora que consideran necesarias, coinciden con las expresadas por los profesores: acciones de la Administración en el sentido de prestar más atención al programa, campañas de mentalización e información, formación y asesoramiento de los profesores y dotaciones suficientes de recursos y apoyos. En el nivel de centro, la formación del profesorado, su estabilidad, el aumento de los recursos humanos, la implicación de todo el claustro, el trabajo en equipo y los cambios en el curriculum y metodología.

En resumen, las conclusiones positivas son: que el Programa es viable, que muestra efectos positivos sobre los niños y en cierta medida sobre los centros, que las actitudes de los distintos sectores implicados son buenas y, en general, han mejorado.

Las negativas vuelven a ser: la escasa contribución del MEC a la formación y perfeccionamiento del profesorado, la insuficiencia y lentitud en la provisión de recursos humanos y materiales. Además, se considera necesario algún tipo de normativa que regule las funciones de los distintos profesionales, lo que refleja cierta desorientación entre los mismos.

Como ya se apuntó anteriormente, el análisis e interpretación de los datos refleja un sesgo tendente a ofrecer una imagen positiva del programa. No es de extrañar, cuando evaluador y cliente son la misma instancia. Ya se destacó el tendencioso uso que se hace en el primer informe de los porcentajes (eliminando del cálculo total las respuestas "NS/NC"). Asimismo se observa cierta imprecisión y ambigüedad en algunas opciones de respuesta, como "sí, en general", o en el lenguaje valorativo empleado en las conclusiones ("cierto", "pequeña mayoría",...), o la interpretación arbitraria de los datos: p. ej., mientras que un 55.1 % representa "una amplia mayoría" en una parte del informe (p. ej., pregunta 3.7, p. 37), en otro lugar un 52 % es "una pequeña mayoría" (Conclusiones, p. 94).

En definitiva, parece como si la finalidad real (oculta) de esta evaluación sea más la legitimación de la aplicación del Programa por la Administración, que la de detectar dificultades y problemas para mejorarlo (finalidad explícita). Los aspectos más negativos - precisamente los que recaen bajo la responsabilidad directa de la Administración- se minimizan, al lado de la exaltación de los positivos.

Si el éxito de los programas de integración depende en gran medida de la actitud del profesorado hacia ellos, y ésta se encuentra fuertemente condicionada por los recursos y apoyos que se le ofrecen y su autopercepción de competencia para estas situaciones educativas, a la vista de los resultados la Administración deberá hacer un esfuerzo mucho mayor del realizado hasta la fecha. El efecto positivo de la propia dinámica de la integración y de la buena disposición y esfuerzo del profesorado pueden ser limitados si no son respaldados por la infraestructura que dé credibilidad al proyecto.

2.3.5. Factores críticos de la integración

De los estudios revisados, podemos extraer como consecuencia la ratificación de que la integración no consiste en la mera ubicación física de los alumnos con n.e.e. en el mismo contexto escolar que el resto de sus compañeros de su misma edad. Se trata más bien de un proceso complejo en el que intervienen varios factores, ninguno de los cuáles tiene por sí mismo, ni siempre, la virtud de favorecer el ajuste social, progreso instructivo y desarrollo

global de estos alumnos. Unos, dependen del propio sujeto, otros del contexto, y la mayoría de las veces de la interacción entre unos y otros.

2.3.5.1. Las actitudes como factor clave para la integración

La mayor parte de las investigaciones sobre integración coinciden en asignar una gran importancia al tema de las actitudes hacia las personas deficientes y su integración, hasta el punto de considerar que las actitudes contrarias a la misma pueden limitar e incluso impedir el éxito de los esfuerzos en esta dirección (Voeltz, 1980).

En la revisión sobre investigación del ajuste social, vimos que un buen número de estudios no parecen apoyar la idea de que el contacto entre niños deficientes y no deficientes mejore el estatus de los primeros y su aceptación por parte de los demás (Coman & Gottlieb, 1978; Gottlieb et al., 1978; Gresham, 1982; Arráiz, 1985; Abós y Polaino, 1988). También hemos podido encontrar investigaciones que apoyan la idea contraria (López González, 1989; E.P.I., 1990; Evaluación de la Integración, 1988, 1989).

La razón de esta inconsistencia puede explicarse, en primer lugar, por la complejidad de este campo, en el que subyacen aspectos cognitivos en interacción con factores afectivos y sociales. Por otra parte, como consecuencia de lo anterior, la dificultad que entraña su evaluación, al abarcar componentes tan diversos. En tercer lugar, por la diversidad de procedimientos empleados para su estudio, lo que hace difícil la integración de resultados (Hazzar, 1983). Estos procedimientos suelen ser de dos tipos: autoinformes y, en segundo lugar, evaluación a través de la percepción de los otros, mediante sociogramas (cuando se trata de los iguales), o mediante cuestionarios y/o entrevistas cuando se trata de conocer la de los adultos (Siperstein, Bak & O'Keefe, 1988).

A) Actitudes de los profesores:

Como ya se ha visto, las actitudes de los profesores tienen una gran influencia sobre el éxito de los programas de integración. Analizaremos dos de los aspectos más influyentes,

en relación con este asunto:

1º. ¿qué factores contribuyen a formar las actitudes de los profesores? Larrivee y Cook (1979), analizaron las relaciones entre éstas y determinadas variables en una amplia muestra. El factor más fuertemente asociado a la actitud docente positiva era la autopercepción de eficacia para la integración. El grado de apoyo de la administración y la existencia de recursos de apoyo, también se correlacionaban positivamente con las actitudes, por lo que parece ser otro factor crucial. El nivel del curso que imparte, se relaciona en el sentido de que los profesores mantenían una actitud menos favorable a medida que ascendía el nivel escolar. Estos datos son coincidentes, en general, con diferentes estudios realizados en España (Arráiz, 1986; Abós y Polaino, 1986; E.P.I., 1990), aunque se contradicen con los extraídos de los informes de la Evaluación de la Integración (1988, 1989), donde se refleja que los profesores no se consideran apoyados por la Administración, ni formados para este programa y, sin embargo, muestran una actitud favorable hacia el mismo.

Por otra parte, las actitudes docentes hacia los alumnos parecen estar asociadas con el modo como perciben su competencia y su conducta. Especialmente la segunda tiene un gran peso en el concepto que se forma el profesor de sus alumnos, y las relaciones y expectativas que mantienen hacia ellos, hasta tal punto que, en general, prefieren antes un niño con problemas de aprendizaje académico que a otro cuya conducta en el aula sea desadaptada o indisciplinada (Schulz, 1973; Voeltz et al.). 1982).

2º. ¿Cómo influyen las actitudes de los profesores hacia sus alumnos retrasados sobre los compañeros de éstos? Una de las afirmaciones más claras de la mayoría de estudios sobre este tema es que estas actitudes influyen decisivamente sobre las de los demás niños de la clase. Gottlieb y Siperstein (1976) demostraron cómo el sentido de la actitud hacia un niño retrasado puede variar con el modo en que éste es presentado ante los demás.

Los alumnos, en efecto, son muy sensibles y reactivos al modelo del profesor y a la percepción de cómo perciben a cada uno de sus compañeros de clase. Los estudios sobre **Percepciones de los alumnos de trato docente diferencial**³ (Weinstein et al., 1982), constatan que las expectativas docentes predicen mejor el rendimiento en aquellas aulas

en las que los alumnos perciben altos niveles de trato docente diferencial que en las que los alumnos perciben cantidades reducidas (Bratessani, Weinstein & Marshall, 1984). Otro hallazgo de estos autores es que los alumnos de bajo rendimiento reciben más guía, reglas, tareas y realimentación negativa que los de alto rendimiento. Estos, en cambio, despertaban en sus profesores expectativas más elevadas y tenían más libertad de elección y más oportunidades.

Estos hallazgos, en su vertiente de aplicación a la práctica, inciden nuevamente en la importancia de la formación y perfeccionamiento del profesorado, la provisión de recursos humanos y materiales, ya que de estos factores parecen modular sus actitudes hacia la integración, las cuáles -a su vez- influyen sobre las de los alumnos.

B) Actitudes de los niños no deficientes hacia los deficientes

Los resultados de las investigaciones reflejan:

1º) que éste es uno de los factores críticos de la integración,

2º) que el estatus social de los niños deficientes es peor que el de sus otros iguales en contextos de integración (Corman & Gottlieb, 1978; Goodman et al. 1972),

3º) que los alumnos con n.e.e., en general, no son rechazados, pero sí peor aceptados que los demás niños de la clase (Stainback & Stainback, 1982; Goodman, Budoff & Harrison, 1972; Arráiz, 1986; López, 1989).

Las limitaciones de los estudios que exploran esta cuestión consisten en que no especifican cómo estaba estructurado el aprendizaje en los contextos donde se obtuvieron los datos. Las oportunidades y demandas que plantea el sistema social hacia las actitudes está influyendo poderosamente sobre las mismas, dependiendo muchas veces de la forma

³ La hipótesis fundamental de estos estudios es que los alumnos percibirán un menor trato diferencial por parte de los docentes en las aulas abiertas que en las tradicionales. A pesar de no haber sido corroborada, sí se pudo comprobar la existencia de grandes diferencias entre las aulas en cuanto a la cantidad de trato diferencial percibida por los alumnos (Weinstein et al., 1982).

en que los profesores estructuran las situaciones de interacción en el aula y fuera de ella (Voeltz, 1980).

Además de la influencia de las actitudes docentes, uno de los factores determinantes de la disposición hacia los niños deficientes por parte de sus iguales ND, es el **etiquetado social** que contribuye a la estigmatización de aquéllos (Johnson & Johnson, 1980). Este *factor actúa antes de que unos y otros tengan contacto en la escuela* (Vaughn et al., 1990). Pero la ocasión de interactuar constructivamente entre niños de ambos grupos, o la ausencia de ella, es lo que determinará que el rechazo se transforme o no en aceptación. Los estudios de Johnson & Johnson (1980) sobre estructuración social del aprendizaje -que comentaré más adelante- demuestran claramente que la situación cooperativa contribuye positivamente al cambio de actitudes hacia los alumnos integrados, frente a las situaciones competitivas o individualistas.

La edad se ha relacionado también con la actitud, aunque de forma contradictoria. Mientras unos estudios reflejan que la aceptación se incrementa a medida que los niños van siendo más mayores, otros presentan datos en sentido contrario (Peterson, 1974; Voeltz, 1980; Arráiz, 1986). Esta inconsistencia se puede explicar por la complejidad del campo de las actitudes, lo que hace que su evaluación sea también difícil.

Hazzar (1983) trató de diferenciar los factores componentes de las actitudes hacia las personas deficientes, empleando distintos cuestionarios relativos al conocimiento acerca de la deficiencia (aspectos cognitivos), la experiencia real con personas deficientes (aspectos interactivos) y las actitudes de posible distanciamiento respecto a dichas personas (aspectos afectivos). Sus resultados sugieren: a) que las dimensiones de conocimiento y distancia social se relacionan de manera positiva, aunque no intensa; b) el factor 'conocimiento' se asoció significativamente con la edad; c) la experiencia apareció relacionada inversamente con la escala de distancia social; d) no hubo relación significativa entre la dimensión de distancia social y la edad de los sujetos.

De aquí se pueden extraer interesantes aplicaciones al terreno práctico: el cambio de actitudes hacia los niños deficientes en la escuela comienza por una buena información que

permita ver también sus aptitudes y habilidades, la oportunidad de tener experiencias directas de interacción social con ellos. Pero esta información e interacciones sólo actuarán constructivamente si se estructura el ambiente de aprendizaje de forma cooperativa.

2.3.5.1.1. El cambio de actitudes hacia los deficientes

Pese a ser menos cuantiosa y no ofrecer resultados consistentes, la investigación sobre modificación de actitudes en este campo ha aportado datos suficientes para poder afirmar que distintos procedimientos de intervención pueden influir positivamente en las actitudes de los niños hacia sus iguales que tienen alguna deficiencia (Gottlieb, 1978; Donaldson, 1980).

A) Modelos teóricos

La inconsistencia en los resultados se explica, según Donaldson (1980), por la escasa profundización teórica de la mayoría de los estudios sobre este tema en las razones que explican los procesos de cambio de actitudes.

Los modelos más representativos que han tratado de explicar el cambio de actitudes en este campo se basan en la **teoría de Lewin sobre el cambio de actitudes** (1948).

Según esta teoría, las actitudes deben considerarse como el resultado de la reducción de fuerzas de restricción, o como un incremento de las fuerzas impulsoras de acabar con una opinión o conducta. Cuando las fuerzas de restricción y de impulsión son iguales, las actitudes están en equilibrio. Para modificarlas es necesario desestabilizar las actuales para reducir una fuerza restrictiva o incrementar una fuerza impulsora.

Los modelos derivados de esta teoría para explicar los procesos de cambio de actitudes hacia las personas deficientes son:

1º) Reducción del disconfort:

Evans (1976) identificó el constructo denominado **tensión en interacciones sociales** (caracterizado por la dificultad, inhibición e incertidumbre que experimentan las personas ND en su interacción con individuos afectados por algún tipo de déficit), como un potente factor de generación y mantenimiento de actitudes negativas hacia los deficientes. Esta tensión actúa como fuerza restrictora en la formación de actitudes no estereotipadas hacia los D. Los cambios hacia actitudes positivas requerirían, por tanto, reducir esta fuerza. Evans comprobó que las personas D pueden contribuir a la reducción del discomfort que actúa restrictivamente sobre los ND, exteriorizando sus sentimientos hacia su minusvalía, satisfaciendo así la curiosidad de los otros y ofreciendo algunas vías de interacción durante los intercambios.

Basándose también en la teoría de Lewin, Langer et al. (1976), realizaron tres experiencias para probar su hipótesis de los **estímulos novedosos**, consistente en que las personas ND rechazan a las D como consecuencia del discomfort creado por el conflicto entre el deseo de mirar a esta persona (estímulo novedoso) y el respeto a la norma cultural de no mirar cuando tal estímulo es una persona. Sus hallazgos confirmaron este supuesto, al descubrir: a) que el mirar se incrementa cuando esta conducta no es observada; b) cuando previamente a la interacción con personas D, se daba a los ND la ocasión de observar su minusvalía, la reducción de la novedad del estímulo mediante la sanción de la mirada tenía como consecuencia una disminución del rechazo de la persona novedosa.

2º) Presentación de información:

Siguiendo también a Lewin, Donaldson (1976) establece que el cambio de actitudes puede producirse también mediante la presentación de un mensaje suficientemente fuerte como para desequilibrar una creencia sostenida actualmente. Mediante sus experiencias comprobó que la presentación de información sobre la deficiencia, tanto en vivo como en video, es eficaz en la modificación de actitudes. Pero sería tanto más efectiva cuanto mayor fuese el impacto de la presentación. Las realizadas en vivo tienen mayor fuerza que las presentadas en video. Las personas M son más creíbles en las presentaciones de minusvalía. Un fuerte "input" informativo -como el ofrecido por la presentación real de un presentador que ofrece una imagen no estereotipada de la minusvalía-, produce un mayor desequilibrio

sobre las actitudes negativas que conduce a la formación de una actitud más positiva.

3º) Empatía:

La eficacia de las experiencias de simulación encuentran su explicación teórica en el concepto de empatía. Clore y Jeffrey (1972) sugieren, a partir de sus investigaciones sobre los efectos de la simulación sobre las actitudes, que la observación de las reacciones de los extraños ND provocan comprensión empática tanto en los simuladores como en los observadores vicarios.

B) Técnicas de modificación de actitudes hacia los deficientes

Donaldson (1980) extrae algunos puntos comunes entre diversas técnicas de intervención que, agrupadas en las siguientes categorías, encierran los principios y características que se describen sucintamente:

1º. contacto directo o indirecto con deficientes y exposición a ellos. Fandlers y Austin (1980, cit. por Voeltz, 1982) demostraron la superioridad del contacto directo sobre la experiencia indirecta a través de presentaciones en video, con estudiantes de secundaria. Sin embargo el contacto con personas minusválidas (M), en sí mismo, no produce necesariamente actitudes positivas (Coburn, 1972; Cole, 1971, p. ej.). Si no están estructuradas adecuadamente encierran el inconveniente de que puedan presentarse personas con una imagen estereotipada, con lo que se reforzaría el estereotipo ya existente, o de que aparezca cierta incomodidad por parte del no minusválido (NM) y la consiguiente conducta de evitación de la relación. En cambio, en las experiencias estructuradas el éxito se relaciona con el hecho de que las personas minusválidas que se presenten tengan un estatus, al menos igual al de los demás, no actúen de forma estereotipada, lo hagan en sesiones relativamente breves, y mejor en experiencias en vivo que en video (Lazar, 1971; Evans, 1976; Donaldson & Martinson, 1977, p. ej.). Los resultados de los estudios de Voeltz (1980, 1982) confirman estos hallazgos.

2º. Información acerca de las deficiencias y persuasión. Los estudios de los efectos de

la instrucción sobre el cambio de actitudes no ofrecen mucha claridad sobre el tema, debido posiblemente a la naturaleza no específica del contenido (Donaldson, 1980).

3°. Análisis de la dinámica del prejuicio. La casi ausencia de estudios sobre esta técnica impide valorar su eficacia. No obstante, Donaldson (1980) informa acerca de un estudio de Yerxa (1971) en el que se encontraron cambios positivos después de analizar por parejas las supuestas razones psicodinámicas que están en la base de las actitudes estereotipadas.

4°. Simulación de la minusvalía. Glazsar (1979) demostró que la realización de actividades de simulación en las que los sujetos tenían que realizar sus actividades habituales en silla de ruedas, o con los oídos o los ojos tapados, etc. les hacía más conscientes de las condiciones de minusvalía y de sus efectos.

Clore y Jeffrey (1972) encontraron diferencias significativas en las actitudes después de la intervención, que se mantuvieron, al menos cuatro meses después, tanto por parte de los simuladores como de los observadores. Estos resultados demuestran la eficacia tanto del "role-playing" como de la experiencia vicaria para modificar las actitudes hacia las personas minusválidas. Otro aspecto importante de esta experiencia es que su eficacia depende de que el simulador pueda observar las reacciones de las personas que interactúan con ellos. Dicho de otra forma, la vivencia del hándicap requiere la percepción de sus efectos sobre las interacciones sociales.

Jones et al. (1981), combinó las actividades de simulación con el trato directo con minusválidos e información sobre estas personas, obteniendo buenos resultados.

Aunque sin pretender otorgarle el carácter de investigación, haber utilizado técnicas de simulación en mi experiencia como formador de profesores de educación especial, me permite confirmar los resultados anteriores y hacer dos precisiones: a) estas experiencias deben planificarse para evitar efectos indeseables; b) su efecto es más positivo si al "role-playing" le sigue una discusión en la que simuladores y observadores verbalicen sus vivencias, expresen sus sensaciones durante el ejercicio, y reflexionen tanto sobre éstas

como sobre las reacciones que encontraron en la gente.

5º. Grupos de discusión. La reflexión anterior se refuerza con la evidencia de investigación sobre los efectos positivos de la discusión en grupo sobre las actitudes de las personas no deficientes (Gottlieb, 1980). Estas discusiones suelen ser introducidas por el profesor mediante el visionado de una cinta de breve duración relacionada con el tema, o presentando un hecho relevante extraído de los medios de comunicación, o de la experiencia cotidiana.

Como síntesis de esta rápida revisión de las técnicas de modificación de actitudes hacia la integración y las personas deficientes, y las teorías explicativas correspondientes, se puede afirmar que éstas son relativamente fáciles de modificar (u orientar) mediante programas sencillos que combinen simulaciones, presentaciones en vivo o en video de personas minusválidas no estereotipadas y discusiones en grupo.

La integración escolar supone un potencial instrumento para fomentar las actitudes positivas hacia los alumnos deficientes. Pero -como las investigaciones revisadas sugieren, a condición de que el entorno ofrezca condiciones para que se produzcan interacciones constructivas entre los alumnos.

2.3.5.2. Entorno educativo e interacción

A través de la revisión que vengo haciendo, hemos visto cómo adquiere mayor importancia cada día el estudio de las relaciones entre el ambiente educativo y los resultados de la integración escolar.

La importancia del escenario donde suceden las acciones humanas se refleja en el auge de las perspectivas ambiental en educación, ecológica en psicología, sistémica en teoría del curriculum, y en el desarrollo del estudio de las relaciones ambiente/hombre desde disciplinas como la etología, la antropología, la arquitectura y la sociología. A partir de todas estas aportaciones el espacio educativo se vislumbra como un fenómeno complejo y multideterminado, aunque para su estudio aún no se dispone de una base teórica sólida

y homogénea.

En el terreno educativo, el estudio del ambiente adquiere una gran relevancia, ya que es imposible comprender los procesos que se dan en el aula sin hacer referencia al escenario donde se producen. Como establece Doyle (1981; 1985, v. castellana), las variables contextuales, especialmente aquellas que operan dentro de los límites del aula, influyen de manera significativa sobre los procesos educativos. Esto hace que la investigación educativa actual les preste un especial interés. Son rasgos comunes a estos trabajos:

- a) el énfasis en las observaciones a largo plazo, basados más en informes descriptivos que en categorías preestablecidas,
- b) el interés por la descripción de los procesos que se desarrollan en el aula, de tal manera que la conducta es observada dentro de su marco ambiental,
- c) la preocupación por la perspectiva de los participantes, es decir, de cómo los profesores y alumnos dan sentido a las realidades del aula. (Doyle, 1985. p. 33).

Un asunto central de estas investigaciones lo ocupa la comprensión de las propiedades distintivas de las aulas y de la relación entre el medio y las conductas que tienen lugar en ellas.

El entorno jamás es neutro. Articula un conjunto de informaciones propias que, probabilísticamente, inhibe o desencadena, facilita u obstaculiza, pautas de conducta ya latentes, modos de pensamiento, formas de sentir, etc. Así concebido, el entorno constituye un medio de comunicación no-verbal que interacciona con el individuo, que habla por él y con él (Cano y Liedó, 1991 . p. 12-13).

La estructura organizativa de los entornos escolares -medios físicos y programas educativos-, tienen una influencia decisiva sobre la determinación del tipo de actos, sentimientos, valores, pautas de conducta, estilos de aprendizaje, modos de relación interpersonal, autoconcepto, etc. que se dan en ella. Tal como ha venido funcionando hasta

nuestros días, desde sus elementos arquitectónicos, pensados para **aislar del exterior** y a unos alumnos de otros ("cells and bells"), hasta su organización ("escuela del trabajo dividido", Franch (1974): horarios rígidos, programas donde la realidad se fragmenta y aleja de lo próximo), el ambiente escolar determina un conjunto de mundos individuales aislados entre sí.

Probablemente -de acuerdo con Doyle (1985)-, la corriente crítica de la escuela y de la educación de los años sesenta (Henry, 1963; Holt, 1964, Kozol, 1967, p. e.) que ofrece en sus informes retratos vivos de los que ocurre en las aulas y contrapuestos a los frios resúmenes estadísticos de los "estudios de eficacia" de la época, estimuló el interés por los contextos educativos. A finales de la década, estudios como el ya clásico de Jackson (1968), centraban su atención sobre dimensiones de la vida del aula no consideradas, por ejemplo, por los sistemas de categorías de Flanders y otras investigaciones en la misma línea.

En palabras de Sommer (1974), "la escuela como institución y como entorno, no es el mero resultado de la casualidad y de un teorizar inadecuado, sino que surgió como respuesta a un determinado tipo de enseñanza (sentarse y aprender) en el seno también, de un determinado tipo de sociedad" (cit. por Hernández y Sancho, 1981. p. 111).

2.3.5.2.1. Concepto de ambiente

Desde una **perspectiva conductual** el ambiente se considera como el conjunto total de estímulos que afectan al individuo (Forteza, 1981). Esta conceptualización es limitada al reducir a la persona a un mero papel receptivo y unilateralmente condicionado por los estímulos exteriores.

Dentro del **enfoque cognitivo-evolutivo**, se cuestiona tal conceptualización, subrayando el papel activo del individuo. "La experiencia -dice Schaffer (1979)- no le viene impuesta al organismo; incluso el organismo más joven es ya capaz de imponer su propio orden a la experiencia" (p. 25), o como muy bien se refleja en la frase de Kessen (1963) **el niño**

construye su entorno. La adquisición y desarrollo de las nociones espaciales se produce mediante el desplazamiento por el entorno físico, su utilización y la transformación del mismo (Piaget e Inhelder, 1948). Llevada al terreno escolar, esta conceptualización del ambiente tiene grandes repercusiones, que podrían resumirse diciendo con Cano y Lledó (1991), que "no hacemos 'nuestro' un espacio por ocuparlo, por estar en él simplemente, sino por la capacidad de utilizarlo y transformarlo, por ser capaces de poder proyectamos en él" (p. 14).

El contexto juega un papel tan decisivo en cómo se produce el aprendizaje, que éste debe ser definido desde la doble dimensión de la interacción entre el alumno y su medio físico y social, es decir, el niño aprende a resolver problemas interactuando con un entorno físico y sociocultural (Lacasa y Herranz, 1989).

En la orientación cognitiva derivada de la **ingeniería de sistemas**, el ser humano puede ser concebido como un sistema auto-organizador que opera con retroalimentaciones diversas. Ni siquiera en un ser tan inmaduro como el niño juega la estimulación el papel tradicional según el cuál la energía procede únicamente de fuerzas externas.

Desde una **perspectiva interaccionista-conductual**, Bandura (1976), propone un modelo de determinación recíproca, en el que la conducta, la persona y el ambiente se determinan mutuamente en un bucle de interacciones. Anteriormente los estudios pioneros de **psicología social** ya definían la conducta como el resultado de la interacción entre el individuo y su ambiente (Lewin, 1948).

Desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979; Mehan, 1979; Doyle, 1978, 1979; Pérez, 1983, p. ej.), el desarrollo se concibe como un producto de la interacción entre una persona en crecimiento y las peculiaridades de un medio ecológico que cambia, evoluciona y se transforma. Para comprender, tanto el desarrollo, como la naturaleza de los procesos de interacción en un contexto dado, es imprescindible el estudio de la estructura y peculiaridades de ese entorno.

En efecto, hoy es difícilmente defendible el intento de comprender el comportamiento

humano sin tener en cuenta su escenario, sus variables contextuales en toda su complejidad. El análisis de la conducta humana, tal como se venía haciendo desde el modelo clásico, resulta inadecuado al descomponer el organismo en mecanismos que operan linealmente. Resulta coherente, por tanto afirmar con Fernández Ballesteros (1982a) "que la evaluación del individuo se realice hoy -o deba realizarse- teniendo en cuenta, no sólo las variables personales, sino también las transacciones que éste establece con su medio ambiente" (p. 27).

Las reformas educativas, han intentado reflejar el efecto del ambiente sobre el modelo de enseñanza, poniendo énfasis en los espacios físicos (Plan de construcciones escolares de la "Reforma Villar", 1970), y otras veces en los aspectos curriculares y metodológicos (LOGSE, 1990). Pero cualquier intento de reconvertir el entorno escolar en un espacio de actividad e intercambio (Vásquez et Ouri, 1971), debe modificar tanto su medio físico como su programa educativo, entendiendo éste en su acepción ecológica, como "conjunto de pautas de conducta y de interacciones ambientales que se producen 'de hecho' en un determinado medio escolar" (Cano y Lledó, 1991. p. 20).

Pero el medio ecológico -como acertadamente apunta Pérez Gómez (1983)- no es, ni exclusiva, ni fundamentalmente el medio físico o social que rodea al individuo. No es el medio real (organismos, objetos que cohabitan en un mismo espacio-tiempo, más sus relaciones), sino **el medio sentido y percibido** por el individuo. Se acentúa así la referencia a los **significados, motivaciones e intenciones** que los individuos confieren a dichos organismos, objetos y relaciones, sin la que es imposible comprender el comportamiento.

Teniendo en cuenta esta complejidad, por entorno escolar hemos de considerar no sólo el medio físico y social, sino también las interacciones que se producen en dicho medio y sus significados latentes o explícitos.

2.3.5.2.2. Dimensiones y evaluación del ambiente del aula

Si las variables contextuales revisten tanta importancia para determinar la práctica educativa y sus consecuencias, el análisis y valoración de los entornos educativos son

aspectos que deben ser fomentados tanto por la administración educativa, como por los directivos y docentes en los centros. Por lo que respecta a estos últimos, se ha subrayado el valor de la percepción del ambiente por parte del profesor para determinar la eficacia de su acción, por lo que su formación debería contemplar el entrenamiento en técnicas de análisis del clima de la clase (Villar Angulo y Marcelo, 1985).

Si bien existe acuerdo generalizado en considerar el clima del aula como un decisivo factor de influencia sobre los procesos que se desarrollan en ella, no ocurre lo mismo a la hora de considerar sus dimensiones o variables. En una primera aproximación se diferenciarían dos componentes fundamentales:

- a) **ambiente físico**: espacio arquitectónico, iluminación, temperatura, distribución del mobiliario, relaciones entre estos elementos, etc. y
- b) **interacciones sociales** que se producen en dicho medio: pautas de conducta, tipo de relaciones entre las personas y los objetos, relaciones entre el profesor y los alumnos, los alumnos entre sí, etc.

Pero desde una perspectiva ecológica, el aula se configura como **unidad ambiental** constituida por elementos físicos y sociales vinculados a la conducta de los alumnos y definidos por la pertinencia que les hace aparecer como elementos estables determinantes de la relación ambiental en la escuela (Hernando y Sánchez, 1981).

Estos elementos serían, según Franch (1974):

- los componentes materiales,
- las relaciones entre los miembros del grupo y su medio material,
- la forma en que se organizan y estructuran estas relaciones, es decir, el proceso de institucionalización de la vida del grupo,
- el efecto que una determinada organización de las relaciones entre el grupo y la realidad del grupo consigo mismo tiene sobre la percepción, los sentimientos, los procesos intelectuales, los valores y el desarrollo personal. (p. 9).

Este enfoque considera el espacio como algo complejo en el que resulta difícil diferenciar el ámbito físico material de las relaciones que se determinan entre éstos y las personas. Adquieren importancia nociones como **equipamiento** (que incluiría todo objeto que forma parte de la clase, incluyendo a las personas (Barker y Gump, 1964); **desplazamiento**, que sería todo movimiento del usuario para entrar en relación con el equipamiento (Linch, 1966; Bailly, 1979); y **significación**, que sería la motivación del desplazamiento que induce a la relación con el equipamiento (Hernández y Sancho, 1981). Estos conceptos constituyen en sí mismos, indicadores para la observación naturalista del clima del aula.

Dentro del componente físico, diversos estudios han resaltado la relevancia de las relaciones entre los elementos físicos y el comportamiento de los alumnos (Barker y Gump, 1964; Hernández y Sancho, 1981, p. ej.), dejando constancia de su significatividad, y de la importancia del papel que juega el maestro en la determinación de las interacciones entre unos y otros.

No obstante, la falta de modelos teóricos, la naturaleza y número de dimensiones descritas y por describir, más el tipo de variables que incluyen, hace que la investigación de esta parcela esté llena de dificultades.

La investigación acerca de la evaluación del clima del aula ha pasado por varias fases. Los estudios de las décadas de los sesenta y setenta se centraban en las interacciones sociales en el aula, llegando a formar un campo de estudio con gran arraigo. Primero se centraron en el análisis de la interacción profesor-alumno (Flanders, 1977) mediante escalas de observación, tributarias de una conceptualización conductual de la interacción. Su pretensión era determinar conductas docentes que predijeran el rendimiento de los alumnos, lo que contribuyó a la comprensión de la variabilidad que se observa en los procesos instructivos, al mismo tiempo que han servido para orientar los programas de formación del profesorado.

Pero si el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en una relación recíproca, como se desprende del modelo de Bandura (1977), no podemos ignorar el papel activo del alumno en la interacción, de manera que él también influye en el profesor y determina, por

tanto, su conducta. Así, la investigación se va a orientar, en un segundo momento hacia el estudio de las conductas de los alumnos (Coulibaly y Deman, 1981).

Atendiendo a la evaluación de los ambientes de clase, los esfuerzos de los investigadores se han dirigido a definir los indicadores más relevantes. Anderson [(1982) cit. por Villar Angulo y Marcelo, 1985] ha clasificado los hallazgos de estas investigaciones, en cuatro categorías:

- a) **ecología**, características y tamaño del edificio,
- b) **medio**, características y moral de profesores y estudiantes,
- c) **sistema social**, organización administrativa, programa instructivo, agrupamientos, etc.
- d) **variables culturales**, compromiso del profesor, normas de compañeros, expectativas, premios, etc.

Metodológicamente se utilizan dos tipos de procedimientos: la observación natural de la interacción verbal entre alumnos y de las conductas que la acompañan, mediante diferentes sistemas de registro, y la exploración de la autopercepción por parte de los alumnos del ambiente de clase, mediante escalas.

Entre las que se han desarrollado una de las más difundidas quizás sea la "Class Environment Scale" (C.E.S.) de Trickett y Moos (1973), adaptada en España por Villar Angulo y Marcelo (1985), que trata de describir y medir las relaciones profesor/alumnos, y la estructura organizativa de la clase. A través de la percepción de los alumnos se pretende evaluar cuatro grandes dimensiones del clima social:

- 1ª) **relaciones**: grado en que los alumnos están integrados en la clase y se apoyan mutuamente. Está compuesta de las subescalas de **implicación, afiliación y ayuda**.

2ª) **autorrealización** (desarrollo personal): centrada en valorar la importancia concedida a la realización de tareas académicas. Consta de las subescalas de **tareas y competitividad**.

c) **estabilidad**: referida a actividades orientadas al cumplimiento de objetivos. Comprende: **organización**, claridad y **control**.

d) **cambio**: grado en que existen cambios e innovaciones en las actividades escolares. Tiene la subescala de **innovación**.

Pero un clima escolar determinado no puede definirse sólo en función sus elementos o dimensiones, sino también a partir del grado de influencia que éstos desempeñan en un determinado contexto social. Un determinado comportamiento docente, por tanto, caracteriza un determinado clima social, en la medida en que sea percibido por todos y cada uno de los miembros que forman el aula (Valle, 1986). Todos los elementos de un determinado clima escolar aportan algo a su definición, sin embargo no todos aportan lo mismo.

Por otra parte, un clima de aula no es independiente de las características socioeconómicas, culturales, históricas, políticas y educativas que definen un contexto concreto, sino que los elementos que más frecuentemente forman parte del conjunto total que define un clima social concreto, suelen ser también aquéllos cuya presencia es más destacada en el contexto de desarrollo del individuo.

La comprensión de los acontecimientos de las aulas se ha visto enriquecida en los últimos años por las aportaciones de los estudios lingüísticos, etnográficos y, en general por la metodología propia del interaccionismo simbólico (p. ej. Mehan, 1979; Cazden, 1972; Erickson, 1977; Woods, 1979; Hammersley, 1974; Edwards & Furlong, 1978). Para un control más estricto de las múltiples variables que intervienen en la definición de un clima de aula se ha propuesto el empleo de procedimientos alternativos, como la observación naturalista (Coulibaly y Deman, 1981), o la combinación de la observación con los métodos experimentales (Anderson, 1982).

2.3.6. Interacción entre iguales y desarrollo socio-cognitivo

La escuela, tradicionalmente, ha considerado las relaciones entre iguales como susceptibles de poner en peligro su función promotora del desarrollo intelectual del niño (Perret-Clermont, 1981,). De ahí el énfasis en mantener a los alumnos comunicados entre sí, e incluso en sancionar la transgresión de esta norma.

Este interés casi exclusivo en la interacción profesor-alumno responde, en parte, a la idea de que las relaciones entre los alumnos durante las actividades de aprendizaje tienen una influencia secundaria, cuando no indeseable o molesta, sobre el rendimiento escolar (Johnson, 1981). Por otra parte es reflejo del viejo modelo de escuela que contempla al profesor como el agente educativo por excelencia, encargado de **transmitir el conocimiento** al alumno, concebido éste como un **receptáculo** más o menos pasivo. Modelo que es el correlato de una conceptualización de la inteligencia como un "vacío" que hay que llenar, y de la visión del niño como "el que no sabe" por lo que no tiene sentido que se comunique con sus iguales. Sólo el maestro puede transmitir el conocimiento, (Tonucci). En este modelo reproductor del conocimiento sólo tienen sentido las interacciones profesor-alumno.

Desde las formulaciones de la Escuela Nueva en todas sus versiones, se ha tratado de valorar el papel de la cooperación entre compañeros como método de aprendizaje. Las experiencias que vienen desde Ferrière (1920), pasando por Makarenko (1935; 1981, ed. castellana) y Freinet, p. ej. ilustran la escasa novedad del tema. Estas realizaciones dieron un fuerte impulso al trabajo cooperativo entre los alumnos, y en este sentido es justo reconocer que son estos educadores progresistas quienes, paralelamente a su práctica, introdujeron el concepto de enseñanza cooperativa, ilustrando sobre sus beneficios para el aprendizaje y la socialización mediante la descripción de sus experiencias en sus escritos llenos de reflexiones geniales. Pero no explicaron mediante resultados empíricos, los mecanismos que dan cuenta de estos procesos.

No basta con preconizar prácticas alternativas a la enseñanza (mal) llamada "tradicional" para que proporcionen los frutos esperados. Para poder tener una influencia sobre la mejora metodológica del sistema escolar, el trabajo pedagógico debe ser mucho más preciso y

riguroso y requiere una infraestructura de investigación. Bien es verdad que el también tradicional divorcio teoría-práctica subyacente al modelo cultural de nuestra sociedad, ha contribuido a mantener esta situación.

A estas experiencias no les ha faltado nunca detractores, cuyos argumentos consisten en considerar que en el trabajo en grupo los niños de baja capacidad se limitarían a copiar a sus compañeros, lo que les privaría de la posibilidad de aprender autónomamente. Otro argumento es que los niños de ambientes socioeconómicos desfavorecidos y con problemas de aprendizaje, necesitan marcos más estructurados que los característicos de la actividad grupal. Lo cierto es que la ausencia de investigación que respaldase estas experiencias, han debilitado el impacto que debieran haber tenido desde hace mucho tiempo en la *práctica escolar*.

Durante las últimas décadas se han llevado a cabo numerosas investigaciones cuyos resultados coinciden en señalar que las relaciones entre alumnos inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y de destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar (Johnson, 1981).

Las primeras experiencias de cooperación entre compañeros, se enfocaban principalmente a demostrar sus beneficios para el desarrollo social de los niños. La *investigación más reciente, desde diferentes enfoques y disciplinas, se orienta a demostrar las ventajas del aprendizaje cooperativo para el desarrollo, no sólo de la socialización, sino también de las funciones cognoscitivas y el aprendizaje escolar.*

Los estudios más importantes que se han llevado a cabo sobre la incidencia de la interacción social en el desarrollo cognitivo, podrían agruparse en dos grandes bloques

- a) los que atribuyen la eficacia de la interacción social a la presencia de conflictos socio-cognitivos, y

- b) los que consideran que el desarrollo cognitivo proviene de la transmisión social de modos de pensamiento más equilibrados.

2.3.6.1. El conflicto socio-cognitivo, motor del desarrollo

Los esfuerzos que mejor han contribuido a explicar la utilidad de los procesos interaccionales para el progreso cognitivo, los constituyen dos líneas de investigación complementarias:

- a) estudios centrados en torno a la **hipótesis del conflicto socio-cognitivo**, pertenecientes al ámbito de la escuela de Ginebra,
- b) estudios sobre los **procesos de interiorización y mediación semiótica**, influidos por la perspectiva vygotskiana.

Los primeros -tributarios de la teoría de Piaget (1932) cuando establece que las relaciones entre iguales son la condición necesaria para la autonomía-, consideran el papel de la interacción con los iguales como el factor clave del desarrollo (Mugny, Perret-Clermont y Saló (1978; Doise y Mugny, 1981; Doise, 1983; Mugny, 1985; Perret-Clermont, 1979; 1984, 1988).

El supuesto básico es que los principales cambios que se producen en el desarrollo suponen importantes reestructuraciones en el significado que el sujeto da al mundo (hipótesis cognitiva) y que el resultado de las mismas posibilita formas superiores de adaptación al mismo (hipótesis evolutiva).

Mediante el estudio experimental del comportamiento de los niños en diversas tareas que ejecuten solos o con un adulto complementario al anterior, tratan de articular el desarrollo de la inteligencia con las interacciones sociales en las que el niño participa. Los resultados principales de estas investigaciones muestran:

1º) La función estructurante de la interacción social: el grupo mejora al individuo en la fase evolutiva y esta superioridad se va difuminando a lo largo del desarrollo. El progreso en el grupo sólo se produce cuando se da un conflicto entre las respuestas de los niños. La ejecución del grupo puede ser una ocasión para llevar a cabo una estructuración que no puede explicarse por la presencia de un individuo más capaz (Doise y Mugny, 1975; Mugny y Doise, 1978). El grupo no es superior al individuo simplemente porque aumente la probabilidad de tener un sujeto más capaz, sino por los efectos de la interacción social. El mismo hecho de actuar conjuntamente obliga a todos los miembros del grupo a estructurar mejor sus actividades, a explicarlas, a coordinarlas, sin que pueda atribuirse la responsabilidad a uno de los participantes (Doise, 1983). Estos hallazgos se comprueban en diferentes tipos de tareas. Por ejemplo: representación espacial (Doise, Mugny y Perret-Clermont, 1975); cambios de perspectiva (Doise y Mugny, 1978); coordinación de actividades motrices (Doise y Mugny, 1975); conservación de cantidades y conservación del número (Perret-Clermont, 1979).

2º) Progresos consecutivos a la interacción: la interacción favorece la **interiorización** del progreso y el desarrollo cognitivo. El trabajo grupal no siempre da sus frutos durante la realización de la tarea, dándose en algunos casos en las producciones individuales posteriores. La interacción social que se produce durante la realización colectiva de la tarea, en estos casos, es el punto de partida de una coordinación cognitiva cuyos efectos se muestran individual y, a veces, diferidamente.

Desde un punto de vista educativo parece esencial, pues, que el niño tenga oportunidades de intercambiar con sus iguales. Es el propio hecho de verse confrontado con las opiniones, ideas y sentimientos de otros lo que actúa de motor del desarrollo, puesto que las tareas que debe resolver le obligan a superar las contradicciones que encuentra inicialmente.

3º) el conflicto socio-cognitivo originado por la diversidad de las respuestas diferentes y contradictorias entre los niños, que provocan en ellos nuevas respuestas (constructivismo). Es cognitivo, puesto que se genera a partir de respuestas diferentes y opuestas; es social porque el desacuerdo se expresa mediante un contacto entre dos o más interlocutores. En este conflicto se producen los siguientes procesos:

a) hay una **activación emocional** del sujeto que va a la búsqueda de nuevas soluciones para ponerse de acuerdo con su/s oponente/s;

b) el niño **toma conciencia de que existen otros puntos de vista** y otras soluciones al problema. El conflicto socio-cognitivo puede abrir al niño nuevas perspectivas, obligándole a elaborar una respuesta de nivel superior para que pueda llegar a un acuerdo con los demás;

c) además, la oposición a otro/s ofrece al niño unas indicaciones que puede utilizar en su **reconstrucción**. Los demás pueden o no dar la respuesta correcta, pero en cualquier caso el sujeto se dirige a las dimensiones pertinentes del problema para progresar. (Este es el aspecto más cognitivo del conflicto);

d) el conflicto socio-cognitivo aumenta la probabilidad de que el niño sea activo y busque la elaboración de una respuesta nueva.

Pero no siempre se observa progreso intelectual de los participantes durante la actividad grupal, como ocurre cuando uno de los miembros impone su punto de vista a los demás, que se limitan pasivamente a adoptarlo; y cuando el punto de vista inicial de todos los miembros es el mismo. El progreso, sin embargo, se produce cuando hay una confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes sobre el modo de abordar la tarea. Que los puntos de vista iniciales sean correctos o no es algo secundario, ya que el factor determinante del progreso es la posibilidad de confrontación de los puntos de vista propios con los ajenos.

El marco teórico para tratar de comprender los mecanismos psicológicos que median entre la interacción alumno-alumno y los procesos cognitivos implicados, desde la perspectiva de Perret-Clermont (1984) consiste en que la interacción social favorece el desarrollo del razonamiento y la adquisición de contenidos escolares, gracias a un **proceso de reorganización cognitiva** provocado por el surgimiento de conflictos y su superación.

Así pues, el reto pedagógico consiste en encontrar un modo de organización que obligue a los alumnos a coordinar sus puntos de vista o a ponerse de acuerdo para

encontrar un compromiso.

Díaz Aguado (1986, p. 5), destaca el hallazgo de Blatt y Kholberg (1975) quienes establecen que la exposición de un alumno adolescente a modelos de razonamiento del estadio inmediatamente superior produce un desequilibrio en la estructura de dicho sujeto haciéndole avanzar hacia el estadio siguiente. Es decir, la relación con compañeros de más edad -o de funcionamiento cognitivo superior- puede ser un estímulo eficaz para el desarrollo de este tipo de razonamiento que la interacción entre adultos.

4º La interacción con el adulto: La visión acerca de la interacción socioeducativa que sólo contempla al adulto como oponente del niño en la interacción social (apareciendo siempre como modelo correcto), es una imagen reduccionista y limitadora de las relaciones adulto/níño que encierra determinados valores (adulto: detentador de la verdad, como si no hubiese más que una; el niño progresa tomando modelo del adulto, etc.). Epistemológicamente esta imagen deriva directamente de un determinado conductismo para el que el conocimiento es la acumulación de respuestas observadas en otro y reforzadas (por recompensas, como las notas). La idea de conflicto sociocognitivo está en el polo opuesto de esta concepción.

El adulto puede ser una fuente de progreso para el niño, pero no porque ofrezca un modelo de solución correcta sino porque crea un conflicto socio-cognitivo que requiere una regulación cognitiva (Mugny, Perret-Clermont y Saló, 1978. p.32). El progreso del niño deriva de la necesidad de resolver un conflicto de naturaleza social.

Kohlberg (1980) considera que el grupo de iguales representa una excelente oportunidad, pero no la única -ni la condición necesaria como afirmaba Piaget- para adoptar un papel social. Lo importante para el desarrollo no sería tanto la relación específica con niños de su edad, como la oportunidad de establecer distintos tipos de relaciones y desempeñar distintos papeles. A través de este proceso de adopción de perspectivas el niño construye el conocimiento de sí mismo y el de los demás.

2.3.6.2. Estudios derivados de las proposiciones vygotskianas

Una de las limitaciones de la hipótesis del conflicto cognitivo reside en las dificultades que encuentra para detallar los mecanismos psicológicos responsables de la influencia de la interacción entre iguales sobre la adquisición del conocimiento.

Las aportaciones que parten de las teorías vygotskianas sobre el origen social de las funciones superiores, resultan muy útiles para explicar los mecanismos responsables. Estos trabajos son los primeros en explicar los mecanismos por los que la cultura se convierte en parte de la naturaleza del individuo. Dentro de este enfoque se distinguen tres núcleos temáticos de gran transcendencia para el tema que nos ocupa:

a) la toma de conciencia de la acción propia en situaciones de aprendizaje, basada en la **teoría de la acción** (Leontiev, 1947; Menchiskaia, 1978),

b) la importancia de los factores procedentes del entorno físico y las características de la tarea que condicionan el conocimiento infantil (Vygotski, 1978; Leontiev, 1981; Rogoff, 1982; Lacasa y Herranz, 1989, p. ej.),

c) la interacción del niño con el adulto y con los iguales (Ellis & Rogoff, 1986; Wersch, 1985; Forman y Cazden, 1984).

Desde la perspectiva de Forman y Cazden, la interacción social es el origen y motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual gracias al proceso de interiorización que aquélla posibilita. Esta afirmación se apoya en el concepto de **zona de desarrollo próximo** (Vygotski, 1973), que explica el desfase entre la realización individual y social de problemas y tareas cognitivas:

"La zona de desarrollo próximo es la diferencia entre el nivel de las tareas que pueden realizarse con la ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden realizarse con una actividad independiente".

(Vygotski, 1973. p. 34).

En la interacción social, el niño aprende a regular sus procesos cognitivos siguiendo las directrices de los adultos (o de un igual con mayor dominio de la tarea), produciéndose un **proceso de interiorización** mediante el cuál lo que puede hacer o conocer en un principio con la ayuda de ellos (**regulación interpsicológica**), se transforma progresivamente en algo que puede hacer o conocer por sí mismo (**regulación intrapsicológica**).

El lenguaje -vehículo a través del cuál se transmite el acervo cultural de generación en generación- juega un importante papel en el proceso de reorganizar todos los procesos mentales. El desarrollo del autocontrol verbal procede en tres fases:

- a) El habla de los adultos (o de otro niño más capaz) controla y dirige la conducta del niño;
- b) el habla del niño llega a ser un eficaz regulador de su conducta;
- c) el habla interna asume el autocontrol (Luria, 1959).

El lenguaje, además de cumplir la función de regulador por excelencia de la acción y del pensamiento, desempeña también esta función reguladora de los procesos cognitivos, al obligar a reconsiderar y revisar los propios conceptos y proposiciones que se pretende transmitir. El proceso de interiorización marca el paso de la regulación externa, social, interpsicológica, de los procesos cognitivos mediante el lenguaje de los demás, a la regulación interiorizada, individual, intrapsicológica, de los procesos cognitivos mediante el lenguaje interno.

Las interacciones adulto-niño marcan el primer contexto a partir del cual se desarrollarán los procesos cognitivos superiores, "pero las relaciones entre compañeros pueden funcionar como **contextos intermedios** entre las interacciones sociales externas adulto-niño y el lenguaje interior individual del niño" (Forman y Cazden, 1984, p. 155).

Lo que distingue realmente las situaciones cooperativas de otras situaciones de aprendizaje es la interacción entre los estudiantes. En las situaciones escolares convencionales, los profesores dan órdenes y los niños las llevan a cabo en silencio; los profesores hacen preguntas y los niños responden. Y lo que es más importante, estos roles

no suelen ser reversibles en este contexto. Los niños no dan nunca órdenes y son infrecuentes las preguntas dirigidas al profesor, salvo para obtener permiso para algo. El único contexto en el que los niños pueden invertir los roles interactivos con el mismo contenido intelectual, tanto dando órdenes, como siguiéndolas, haciendo preguntas y contestándolas, es el que proporciona la cooperación con sus compañeros.

La ayuda y cooperación mutuas que proporciona la situación interactiva, fuerza la reestructuración intelectual a través de la regulación recíproca que ejercen entre sí los participantes, y la posterior interiorización que lleva a la autorregulación individual (Forman y Cazden, 1984).

El contexto social del aprendizaje es la preocupación que marca a otro nutrido grupo de estudios dentro de este enfoque. Los trabajos recientes en el área anglosajona que han analizado las diferencias que pueden producirse en las situaciones de aprendizaje (Ellis y Rogoff, 1986; Brown y Reeve, 1987) o de solución de problemas (Wersch, 1985; Kontos, 1983) demuestran que cuando los niños interactúan con el adulto o con los iguales, el adulto o el compañero más capaz proporciona soporte y ayuda en situaciones de tutoría y colaboración, en cuanto que introducen una mejor aproximación a la tarea (Forman y Cazden, 1985). Es decir, se acercan a ella a través de estrategias más complejas y útiles que las del niño, y que progresivamente él irá adoptando.

Lacasa y Herranz (1989) al analizar el papel del contexto social en el desarrollo cognitivo (concretamente en la interacción niño-adulto), parten de los trabajos de Rogoff y cols. (1986), en los que éstos comprobaron que los niños aprenden a planificar mejor si el contexto brinda la posibilidad de compartir la responsabilidad de la tarea con los adultos o los compañeros. Sugieren que, puesto que el niño aprende a resolver problemas interactuando en un contexto físico y sociocultural, el aprendizaje debe ser definido siempre teniendo en cuenta esta doble interacción.

En la interacción entre iguales se dan los mismos procesos que con los adultos, pero la mayor simetría entre los participantes ofrece unas condiciones óptimas para que aprendan a utilizar el lenguaje en todo su valor instrumental. Las investigaciones sobre los efectos

del comportamiento de ofrecer o recibir ayuda sugieren que tanto el hecho de dar como el de recibir explicaciones de los compañeros produce efectos cognitivos favorables tanto para el emisor como para el receptor (Webb, 1980, 1983), y que esto no sucede cuando lo que se transmite o recibe son soluciones ya hechas a la tarea planteada (Webb, 1983).

Estos hallazgos apoyan la conveniencia de emplear la **tutoría entre compañeros** como una metodología potencialmente provechosa. En las relaciones tutoriales entre iguales los efectos cognitivos favorables para el alumno-tutor se derivan del hecho de formular instrucciones verbales o explicaciones dirigidas a su/s compañero/s. En el alumno-tutorado los efectos positivos quedan explicados por el paso de la regulación intersíquica a la regulación intrapsíquica.

Forman, tratando de probar la hipótesis del conflicto socio-cognitivo, identifica tres niveles de interacciones de procedimiento: **paralelo, asociativo y cooperativo**. Durante las interacciones de procedimiento paralelas, los niños comparten materiales e intercambian comentarios acerca de la tarea, pero no intentan controlar el trabajo del otro o de informar al otro de sus propios pensamientos y acciones. Las interacciones asociativas se producen cuando los niños intercambian información acerca de las combinaciones que cada uno ha seleccionado, pero sin intentar coordinar los roles de los dos compañeros. Las interacciones de cooperación, en cambio, exigen que ambos niños controlen el trabajo del otro, coordinando sus papeles en la realización de los procedimientos de trabajo. Los resultados apoyan la idea de que las **interacciones cooperativas de procedimiento** producen mejores realizaciones que los otros dos tipos.

Una forma de lograr una perspectiva común del trabajo es **asumir roles complementarios en la solución de problemas**. Forman, sugiere que se puede producir un proceso de transición de la regulación interpsicológica a la intrapsicológica en contextos cooperativos en los que ninguno de los compañeros se muestra como más competente, pero en el que pueden asumir roles sociales complementarios. Un niño puede adoptar un rol de observación, de guía y corrección, mientras el otro realiza la tarea. Parece que este papel de observación por el compañero suministra un tipo de ayuda como la que Wood, Bruner y Ross (1976) denominan **andamiaje**. Cada niño aprende a utilizar el lenguaje para

guiar las acciones del compañero, y a su vez, a ser guiado por el lenguaje de aquél. Al mismo tiempo les permite observar y captar el proceso de resolución de problemas como una totalidad y seleccionar aquellos procedimientos que resultan más eficaces. La ayuda que proporciona un compañero observador parece permitir a los dos colaboradores la resolución conjunta de problemas antes de que sean capaces de resolver el mismo problema por separado.

La perspectiva vygotskiana, en fin, nos permite ver que las tareas cooperativas que requieren generación de datos, planificación y dirección pueden suponer otro conjunto de valiosas experiencias para los niños.

Con respecto a la motivación esta perspectiva realiza una serie de aportaciones de gran interés para el tema que nos ocupa. Tienen su origen común en la **teoría de la actividad**: toda acción humana tiene un componente orientador, un componente ejecutivo y un componente de control (Menchiskaia, 1978). La conciencia es moldeada por el significado que el conocimiento tiene para el sujeto, por el motivo de la actividad global de la que es parte (Leontiev, 1947). Según esta teoría, el desarrollo de la motivación depende de la posición que ocupa el sujeto en la vida en cada edad, de las exigencias que el medio social le presenta. Siente bienestar emocional sólo cuando es capaz de responder a ellas.

Cuando existen problemas de adaptación a la escuela o de fracaso académico, se debe comenzar por introducir cambios en la motivación, dada la imposibilidad de movilizar el esfuerzo intelectual sin que ésta sea positiva (Menchiskaia, 1978). La autovaloración del niño hace de autorregulación de la conducta, en base a la cuál se determina la deseabilidad o indeseabilidad de cualquier acción. Una autovaloración errónea influye negativamente en el resultado de la actividad de aprendizaje (sea por exceso o por defecto). Sólo es posible cambiar la autovaloración incorrecta de un alumno e inculcarle una correcta si se altera su posición en el colectivo de la clase (Lypkina, 1971, 1975; Lypkina y Rybat, 1968). El éxito alcanzado en cualquier actividad tiene una gran influencia.

La reflexión que podemos hacer a partir de estos datos es que los contextos de integración deben ofrecer oportunidades para que los alumnos con n.e.e. experimenten el

éxito escolar, y presentar exigencias sociales adaptadas a su capacidad para responder a las mismas, en orden a mejorar su estatus dentro del grupo y mejorar su autoconcepto.

2.3.6.3. Estudios que consideran el desarrollo cognitivo como consecuencia de la transmisión social de modos de pensamiento más equilibrados

A) Controversias conceptuales:

Con antecedentes en la "teoría del campo" (Lewin, 1938) este enfoque llega a posiciones muy próximas a la del conflicto sociocognitivo.

Se dice que existe una **controversia** cuando se produce una incompatibilidad entre las ideas, informaciones, opiniones, creencias, conclusiones o teorías de los miembros de un grupo y hay, además, una voluntad de llegar a una postura común. La diferencia entre "conflicto" y "controversia" está, pues, en la voluntad de superar las discrepancias iniciales. Desde el punto de vista pedagógico, la cuestión clave está en transformar los conflictos en controversias que se resuelvan constructivamente.

Según Johnson & Johnson (1979), en la controversia resuelta constructivamente se produce un conflicto conceptual que, a su vez, genera sentimientos de incertidumbre y un desequilibrio cognitivo y afectivo en los participantes; este desequilibrio lleva a buscar nuevas informaciones y a analizar desde nuevas perspectivas las informaciones disponibles. Se ha demostrado que las controversias pueden tener efectos positivos sobre la socialización, el desarrollo intelectual y el rendimiento escolar, pero también pueden tener efectos negativos cuando no se manejan adecuadamente.

Johnson (1981) parte de las formulaciones de Deutsch (1949, 1962) quien conceptualizó tres modos de estructurar las metas que organizan la conducta interpersonal, atendiendo al tipo de interdependencia entre los alumnos respecto a aquéllas: **estructura cooperativa**, cuando los objetivos de los participantes están vinculados de tal manera que cada uno de ellos pueda alcanzar sus objetivos sólo si los demás alcanzan los suyos; **estructura**

competitiva, cuando los objetivos de los participantes están relacionados de forma excluyente: un participante puede alcanzar la meta sólo si los demás no consiguen alcanzar los suyos; en la **estructura individualista** no existe relación alguna entre los objetivos que se propone alcanzar cada participante. Es decir, en la situación cooperativa los resultados benefician a todos los que están participando en la misma situación; en la competitiva, cada miembro persigue resultados personalmente beneficiosos, pero perjudiciales para el resto; en la situación individualista, no influye en los participantes el hecho de que un miembro alcance o no sus propios objetivos.

Estos hallazgos van a tener una gran repercusión para el campo de la integración escolar. Como afirman estos autores (1986, p. 221), gran parte de las investigaciones sobre relaciones grupales llevadas a cabo entre 1930 y 1970 indicaban que la interdependencia cooperativa era un aspecto crucial en la interacción estructurada entre individuos heterogéneos, de tal modo que promovía relaciones positivas. Sin embargo, ningún estudio ofrecía suficiente consistencia teórica que explicase los procesos a través de los cuales las experiencias cooperativas promovían las atracciones interpersonales. Consecuentemente, la investigación sobre integración carecía de un marco teórico adecuado dentro del cual poder organizar las investigaciones existentes y dirigir las futuras.

En respuesta a esta necesidad de un marco teórico, Johnson & Johnson (1980) proponen el siguiente modelo teórico:

1. Hay actitudes negativas preinteractivas entre los alumnos D y ND.
2. La proximidad física es una condición necesaria para la reducción de estas actitudes negativas, pero no suficiente.
3. Las actitudes llegan a ser más positivas o negativas en función de que la instrucción sea organizada cooperativa, competitiva o individualmente. Una actitud cooperativa comparada con una competitiva o individualista, promueve contextos de mayor atracción interpersonal entre individuos heterogéneos.

4. Parte de la relación existente entre experiencias cooperativas y atracción interpersonal puede ser explicada por los patrones de interacción constructiva, los mayores sentimientos de apoyo y aceptación, la adopción de perspectivas más precisas, la percepción más diferenciada de los otros, la mayor autoestima y mayores éxitos que promueven las situaciones y contextos cooperativos.

Las investigaciones de Johnson y su equipo derivadas de este modelo prueban que la organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, comparada con las organizaciones competitiva e individualista es claramente superior en cuanto al rendimiento y productividad de los participantes.

Las formas en que las interacciones sociales entre iguales contribuyen al desarrollo cognitivo y la socialización de los niños señaladas por Johnson y Johnson (1987), son las siguientes:

1º. Contribuyen a la socialización en los valores, actitudes, competencias y formas de percibir el mundo, ya que proveen a los niños de expectativas, modelos, reforzamientos y experiencias dentro de una amplia y diversa gama de comportamientos, actitudes y perspectivas sociales, que no pueden obtener directamente de los adultos.

2º. Predicen la salud psicológica futura e influyen decisivamente sobre ella. La ausencia o insuficiencia de relaciones con los iguales durante la infancia influye sobre el ajuste social durante la vida adulta.

3º. Enseñan las competencias sociales necesarias para reducir el aislamiento social, aumentando las destrezas sociales de los niños.

4º. Influyen en la aparición o no de problemas comportamentales en la adolescencia, como el consumo de drogas.

5º. Proporcionan a los niños el contexto en el cuál dominar sus impulsos agresivos, mediante las experiencias con sus iguales. En este sentido, la carencia de exposición

suficiente a ciertos tipos de contacto (como juegos de peleas, etc.) puede conducir a conductas agresivas generalizadas o inusualmente retraídas ante conductas agresivas.

6º. Contribuyen al desarrollo de la identidad sexual. Algunas dificultades de adaptación sexual se relacionan con condiciones de aislamiento respecto de los iguales durante la infancia y adolescencia.

7. Contribuyen a la emergencia de la aptitud de adopción de perspectivas y la reducción del egocentrismo.

8. Influyen en las aspiraciones y el rendimiento educativo, especialmente cuando los alumnos poseen pocas destrezas académicas, la interacción con sus iguales puede incrementar su rendimiento.

Pero para que las interacciones entre compañeros sean constructivas -añaden estos autores- deben fomentar sentimientos de pertenencia, aceptación, solicitud y apoyo. De este modo, cuanto más se caractericen las relaciones entre iguales por estos sentimientos, más motivados estarán a interactuar socialmente de manera positiva y mutuamente provechosa, a desplegar sus aptitudes en las situaciones que exigen rendimiento y a comportarse adecuadamente en la clase (Johnson, 1980, 1987).

B) Perspectiva etológica:

Con origen en los estudios de Lorenz (1981) y Tinbergen (1972), los relacionados con el desarrollo cognitivo - Charlesworth, (1983), Etienne (1984)-, consideran que el conocimiento humano es una forma de adaptación al medio.

Harlow y Harlow (1966) demostraron que la interacción entre iguales es, como la materno-filial, esencial para el desarrollo del individuo, y que ambas actúan de manera secuencialmente ordenada.

La aplicación de los métodos de la etología (observación naturalista) y su explicación

teleológica de la conducta (en función del valor adaptativo para el individuo y para la especie) al estudio del desarrollo humano, han permitido llegar a importantes descubrimientos sobre el papel del grupo de iguales. Por ejemplo, que así como la interacción entre iguales es la pieza clave para la socialización de la agresividad, la interacción con niños de menor edad lo es para las conductas sociales y de liderazgo.

Desde esta perspectiva, la interacción con iguales cumple importantes funciones, tanto a nivel del individuo: desarrollo socioemocional, socialización de la agresividad y de la sexualidad, desarrollo prosocial y oportunidad de compensar efectos anteriores de privación; como a nivel de la especie: capacidad de adaptación a los cambios repentinos, desarrollo de las tendencias innovadoras, que interactúan con las tendencias conservadoras de los adultos.

C) La perspectiva sociogrupal:

Explica la conducta del individuo como resultado de las presiones que ejerce el grupo sobre él. El supuesto básico es que el grupo de iguales cumple importantes funciones en la transmisión de las normas culturales, en el proceso de su interiorización por parte del individuo y, por consiguiente, en su adaptación a la sociedad.

Dentro de esta perspectiva adquiere gran importancia la **teoría del rol**, que se define como una serie de prescripciones conductuales a cumplir por la persona que lo ocupa; si no cumple las expectativas que sobre él tienen las personas que desempeñan papeles complementarios, surgirán probablemente los conflictos.

El rol de alumno exige permanecer inmóvil durante largos espacios de tiempo y no prestar atención a sus compañeros. Para comprender la vida en el aula, Jackson (1968) señaló que era preciso tener en cuenta las características que la definen, tales como su *monotonía*, la *obligatoriedad de asistir diariamente* y la *gran cantidad de tiempo* que pasan en ella los escolares. Otra sería el constante espíritu de evaluación, mecanismo mediante el que se enseña al alumno a cumplir las expectativas institucionales. Con otras palabras Doyle (1978, 1979) se refiere a la "transacción entre realizaciones y calificaciones", y Cobb

(1970) alude a las "destrezas de supervivencia". La adaptación a la escuela exige que el niño aprenda este mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas positivas y eludir las negativas, y a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias, el profesor y los compañeros. También exige, acostumbrarse a la diferencia de poder, proceso que comenzó antes de entrar en la escuela, pero que en ella se reafirmará. Aprendizajes que formarán parte del "currículum oculto" de la escuela.

El rol de compañero dentro del sistema escolar requiere:

1º. Percibir cierta semejanza para poder compararse con él y construir su propia identidad, especialmente en la adolescencia.

2º. La valoración de su estatus dentro del sistema escolar.

Los iguales cumplen la importante función de ofrecer la seguridad que proporciona el sentimiento de pertenencia al grupo, así como la de aprender a soportar la exclusión (Rubin, 1981).

Desde la misma teoría del rol, Allen (1976) indica que la **tutoría entre compañeros** (a la que me referiré más extensamente en otro apartado) proporciona una experiencia insustituible, beneficiosa tanto para el que la presta como el que la recibe.

En síntesis, la perspectiva sociogrupal defiende: a) la interacción con compañeros permite construir la propia identidad en el sistema escolar; b) Hacer de tutor de otro niño tiene repercusiones positivas en la autoestima; c) la pertenencia al grupo de iguales proporciona un sentido de seguridad, permite aprender a soportar la exclusión, a oponerse a la autoridad cuando ésta es injusta y desarrollar un sentido superior de comunidad.

D) Las teorías del aprendizaje:

Comparten con el enfoque sociogrupal el supuesto de que el grupo de iguales cumple un importante papel en la transmisión de las normas culturales. Su contribución principal

al estudio de las interacciones entre iguales consiste en su metodología de observación conductual (análisis de interacción), y la caracterización del déficit del niño rechazado como un déficit de aprendizaje, susceptible por tanto de modificación mediante el entrenamiento.

Utiliza como criterio fundamental para diferenciar la organización cooperativa, competitiva o individualista la forma en que se distribuyen las recompensas ("reward structure"), en lugar del tipo de interdependencia con respecto a los objetivos ("goal structure").

El refuerzo proporcionado por el profesor ejerce una gran influencia sobre el estatus del niño (Flanders & Havumaki, 1960), así como en la autovaloración de su propia competencia (Gottman, 1977).

La relación entre atracción personal y refuerzo de los iguales está suficientemente demostrada (Hartup et al., 1967; Karen, 1965, p. ej.). Por otra parte los niños que más refuerzan a sus iguales (con conductas como atender, aprobar, seguir sugerencias, dar objetos tangibles, etc.) son también los más reforzados por ellos (Charlesworth & Hartup, 1967). Una de las conductas más relacionada con el rechazo es la agresión (Hartup, 1970). Los niños más agresivos son también los que más agresiones reciben de sus compañeros; este proceso tiene su origen en el déficit atribucional que caracteriza a estos sujetos, haciendo que interpreten como hostiles, conductas ambiguas de sus compañeros (Dodge & Frame (1982; v. ap.). Estos resultados apoyan la explicación del déficit que subyace en el rechazo como una incapacidad para dar y recibir refuerzos positivos de los compañeros.

Una de las principales fuentes para la autopercepción de competencia es la **información vicaria**: la comparación con el rendimiento de los demás nos permite juzgar la capacidad propia. Los modelos que consideramos similares o ligeramente superiores representan la principal fuente de información. La posibilidad de contrastarse con los iguales proporciona los puntos de referencia que mejor informan sobre la propia eficacia, (Bandura, 1981). La autopercepción de eficacia influye decisivamente sobre la elección de las acciones que se emprenden, el esfuerzo y tiempo dedicado a ellas y en los procesos de pensamiento y reacciones emocionales producidos durante las transacciones ambientales. Si la percepción de autocompetencia no es precisa y realista, el sujeto iniciará acciones por encima de sus

posibilidades que le llevarán al fracaso (sobrevaloración), o a evitar situaciones, ambientes y actividades por miedo a fracasar (infravaloración), privándole de experiencias reforzantes y favorecedoras del desarrollo de su competencia; otras veces, emprenderá acciones con un sentimiento de deficiencia que interferirá con un rendimiento eficaz.

E) Estudios transculturales:

Para Johnson (1962) gran parte de las conductas que la sociedad llama "delictivas" y antisociales son de índole grupal y están prescritas socialmente por el grupo y la comunidad a la que pertenece el delincuente (...) Si la delincuencia se basa en el acatamiento a las normas grupales, un camino hacia la rehabilitación del delincuente consiste en resocializarlo dentro de un nuevo grupo de iguales cuyas normas son aceptables para la sociedad y antitéticas a las normas de los delincuentes. La socialización en un grupo no delincuente se logra a través de la interacción grupal quiada, de gran éxito en la rehabilitación de delincuentes menores (Johnson, 1970, p. 222-224).

Bronfenbrenner (1962) describe cinco tipos de carácter distintos que se desarrollan como resultado de diversos sistemas de socialización, en función del grado de influencia de los iguales y los adultos:

1) **El sujeto orientado hacia sí mismo**, motivado por sus propios impulsos de gratificación, a consecuencia de la permisividad e inconsistencia de los adultos, junto a un grupo de iguales que alienta la propia indulgencia.

2) **El orientado hacia el adulto**, que asume los valores y normas parentales como finales e inmutables; la sumisión se generaliza a todas las personas de superior estatus en la comunidad y se desarrolla como consecuencia de una intensa socialización dentro del núcleo familiar y en ausencia de influencias socializadoras (de los iguales) fuera de él.

3) **Orientado hacia sus iguales**, se somete al grupo aceptando cualquier conducta u opinión. Se desarrolla cuando la influencia de los adultos es permisiva y hay una temprana e intensa participación en grupos de iguales que exigen como condición indispensable la

conformidad. Sus metas son efímeras e inconsistentes.

4) **Orientado hacia la colectividad**, comprometida con el conjunto de metas y objetivos de su grupo. Las exigencias de la colectividad se ponen por encima de las necesidades individuales. Afectividad y disciplina se subordinan al interés del grupo social.

5) **Orientado hacia principios objetivamente aceptados**. Sus valores no son el fruto de una conformidad ciega a los del grupo familiar o el de iguales. Se basa en una fuerte y diferenciada organización familiar con altos niveles de afectividad y disciplina, al mismo tiempo que dispone de la oportunidad de participar en grupos de iguales, caracterizados también por alta afectividad y por códigos de disciplina propios.

Wright (1971) influido por la anterior, elabora una **Tipología del carácter moral**, basada en la relativa influencia de los iguales y los adultos y el grado de interiorización de las normas morales:

- 1º.- Resistencia a la transgresión, capacidad de reprimir una conducta moralmente censurable;
- 2º.- Reacciones posteriores a la transgresión, conducta y emociones que se manifiestan después de transgredir una norma moral;
- 3º.- altruismo, conducta dirigida a beneficiar a los demás;
- 4º.- "insight" moral, tipo de razonamiento que la persona utiliza para justificar y defender sus juicios y creencias morales;
- 5º.- Ideología moral, conjunto de conductas que el individuo considera buenas o malas, su grado de compromiso con dichas creencias y la función que cumplen en su personalidad.

Los estudios transculturales de Wright (1963) llevan a la conclusión de que en las

sociedades industrializadas los grupos de niños de distinta edad son mucho más frecuentes que los grupos homogéneos. Estos últimos, "parecen poseer una especial significación adaptativa para los niños que viven en grandes y complejas sociedades" (Hartup, 1976, p. 54).

**III. LA INTERACCIÓN CONSTRUCTIVA ENTRE
IGUALES EN ENTORNOS DE INTEGRACIÓN.
ESTRATEGIAS PARA INCREMENTARLA.**

III. LA INTERACCIÓN CONSTRUCTIVA ENTRE IGUALES EN LOS ENTORNOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR. ESTRATEGIAS PARA INCREMENTARLA

La anterior revisión de la literatura, permite extraer como conclusión la existencia de acuerdo entre la mayor parte de los investigadores en algunos aspectos clave, como los siguientes:

1º. La mera colocación de los alumnos con n.e.e. en el mismo espacio físico que sus compañeros no deficientes, siendo necesaria, no es suficiente para promover su integración (Snider, Apolloni & Cooke, 1976; Apolloni, Cooke & Cooke, 1977; Guralnick, 1976, 1980, 1984, 1986; Stainback & Stainback, 1980; Monereo, 1985; Johnson & Johnson, 1987, p. ej.).

2º. Los alumnos no deficientes tienden a interactuar más entre ellos que con los deficientes (Ballard et al., 1975; Gottlieb et al., 1975, p. ej.), si no se establecen las condiciones para que unos y otros alumnos interactúen frecuente y positivamente.

3º. Los alumnos con n.e.e. en las aulas integradas, aun no estando rechazados, pueden encontrarse aislados. Incluso no estándolo, su participación en las situaciones colectivas (tanto si es en pequeño grupo, como en el grupo-clase) es más pasiva que la del resto de sus compañeros (Brown et al., 1980).

4º. Como consecuencia, su estatus sociométrico suele ser muy bajo (Goodman, Gottlieb & Harrison, 1972; Gottlieb & Budoff, 1973, p. ej.).

5º. Los niños deficientes experimentan una baja autovaloración que actúa potenciando las características interactivas citadas anteriormente e inhibiendo su capacidad de relacionarse positivamente con los demás (Brophy & Handcock, 1988, p. ej.).

6º. Los iguales tienden a presentar actitudes estereotipadas y prejuiciadas hacia

sus compañeros deficientes (Bryan & Perlmutter, 1979; Dodge & Frame, 1982; Hollinger, 1987).

7º. La mayor parte de las escuelas organizan el aprendizaje en estructuras competitivas e individualistas (Johnson & Johnson, 1975), los profesores dedican la mayor parte de su tiempo a la clase magistral en enseñanza colectiva (Adams, 1971; Agard, 1975) y predomina el trabajo individual de los alumnos (Agard, 1975; Buckland & Croll, 1987). Los resultados de las investigaciones realizadas en tales contextos escolares tienden a ser negativos.

8º. Los métodos empleados para observar los procesos de integración parecen influir sobre los resultados, en el sentido de que los procedimientos derivados del paradigma proceso-producto, limitan y "congelan" los resultados, al reducir la realidad a variables unidimensionales que no la reflejan. La complejidad de dichos procesos requiere procedimientos de indagación longitudinales, multimétodo y multirasgo, incluyendo los procedimientos etnográficos (Blacher-Dixon et al., 1987; Bender, 1987; Ortiz, 1988; García Pastor, 1988, p. ej.).

Por otra parte, los procesos de integración suelen encontrar ciertos obstáculos que, según aparecen en la literatura, pueden concretarse en los siguientes:

A. La incompetencia social de los deficientes

Gresham (1982) basa su crítica a la política de integración llevada a cabo en U.S.A. en tres supuestos erróneos sobre la que se ha basado ésta, que podrían servir para tipificar cierta visión ingenua de esta cuestión. Dichos supuestos son los siguientes:

1º. Que la ubicación física de los deficientes en aulas ordinarias produce un incremento de su interacción social con los no deficientes (Christophos & Renz, 1969; Fisher & Rizzo, 1974; Peterson & Haralick, 1977);

2º. Que tal ubicación aumentará la aceptación de los alumnos con n.e.e. por parte

de sus compañeros (Christophos & Renz, 1969; Birch, 1974; Fisher & Rizzo, 1974; Sherae, 1974), y

3°. Que el comportamiento de los niños deficientes resultará modelada por efecto de una mayor exposición a los alumnos no deficientes (Peterson & Haralick, 1977; Merecr & Algozzine, 1977; Bricker, 1978).

Respecto al primer supuesto, Gresham revisó un numeroso grupo de estudios de los que se puede concluir que los niños no deficientes interactúan menos frecuentemente con los deficientes y de forma más negativa que cuando lo hacen con compañeros del mismo grupo (Gottlieb, 1975; Ballard, Corman, Gottlieb & Kauffman, 1977; Strain, 1977, p. ej.). La causa de este tipo de relaciones parece estar en la **incompetencia social** de los niños deficientes. Por tanto sería un error suponer que su integración en aulas ordinarias vaya a incrementar automáticamente sus conductas sociales adaptadas.

En cuanto al supuesto aumento de la aceptación de los alumnos deficientes por sus compañeros, tampoco se comprueba que sea así en la revisión (Ballard, Corman, Gottlieb & Kauffman, 1977; Bryan, 1974, 1976, 1978; Gottlieb y Budoff, 1973, p. ej.). Las aulas de integración -como señala Gresham- constituyen, por tanto, **entornos más restrictivos** que las segregadas, y la integración no traería como consecuencia una mayor aceptación social de aquellos alumnos.

En tercer lugar, el efecto de modelado de los deficientes por la exposición a las conductas normalizadas de sus compañeros, es algo que a través de las investigaciones revisadas no se produce, a menos que se tomen medidas específicas para que ocurra (Apolloni & Cooke, 1978; Peterson, Peterson & Scriven, 1977; Snyder, Apolloni & Cooke, 1977, p. ej.). Ello es debido, por una parte, a su carencia de destrezas imitativas para reproducir ciertos comportamientos, y a la inadecuada estructura física y organizativa de la mayoría de las aulas, al no permitir el aprendizaje observacional ni la participación activa.

En resumen, para este autor, la investigación no apoya la idea de que la integración

intensifica la interacción entre deficientes y no deficientes, aumenta la aceptación social de los primeros por parte de los otros y produce efectos positivos sobre la normalización de su conducta por efecto del modelado. Si la causa fundamental -añade Gresham- es la **incompetencia social**, parece razonable que la **enseñanza de destrezas sociales** para la interacción positiva y la aceptación social de estos niños sea una preocupación fundamental de los programas de integración.

B. Los valores prioritarios de las escuelas, ya que no coinciden éstos con los subyacentes a la filosofía de la integración (Gresham, 1986). La competitividad, el individualismo, la prioridad de los aspectos formales del conocimiento sobre los vivenciales y funcionales, la prisa por cumplir los programas, etc.,... valores y prioridades reforzados por una sociedad de la que la escuela es reflejo, consistentes en sólo reconocer todo aquéllo que va tras del "éxito" inmediato y donde, por tanto, no se permite ningún fracaso. Al mismo tiempo, el patrón humano que las sociedades del bienestar presentan está caracterizado por unos atributos entre los que no cabe el "handicap", la imperfección, *lo que no se ajusta a un determinado modelo social vinculado al éxito y el "valor" del mercado.*

Dentro de este panorama, el reconocimiento y aceptación de las diferencias supone un cambio cultural o, mejor dicho una reconceptualización de la cultura, en la que las personas que presentan algún "handicap" constituyen un factor de enriquecimiento humano y progreso social, al plantear el reto de la normalización, en el sentido de asegurar a todos los ciudadanos una vida tan normal como sea posible (Wolfensberger, 1972), con su doble connotación de mejorar las posibilidades de los deficientes y adaptar la vida a los diferentes modos de funcionamiento que impone la diversidad de las personas.

Dicho reto alcanza a la escuela actual, en el sentido de hacer más flexibles sus estructuras, más participativa y donde el conocimiento de los alumnos sea construido por ellos mismos, con el concurso de sus compañeros y profesores, quienes han de garantizar las condiciones para que éste avance. Se trata, en definitiva del cambio de la escuela transmisora a una escuela renovadora, abierta a las diferencias individuales.

C. Los estándares de conducta social que exige la escuela, consecuentemente con lo anterior, la escuela actual impone unos patrones y un modelo de alumno cuyo perfil no coincide con el de los alumnos deficientes (Gresham, 1986).

D. No considerar las variables motivacionales. Los niños con deficiencias cognitivas o conductuales, tienen gran necesidad de refuerzo social; ante situaciones que requieren unos niveles de destreza considerables presentan ansiedad, y suelen estar más orientados a la evitación del fracaso que a la lucha por el éxito. Es preciso, por tanto, incrementar su motivación.

Dos conceptos que pueden dar cuenta de cómo se produce este déficit motivacional son:

a) la indefensión aprendida (Seligman, 1975), consistente en la falta de sincronía entre las necesidades del sujeto y las respuestas que recibe de su entorno, llevándole a una falta de eficacia en el control del mismo.

b) la valoración negativa de autoeficacia (Bandura, 1977), proceso que se explica en la falta de experiencias de éxito, las reiteradas experiencias de fracaso, y los refuerzos negativos (o escasez de positivos) de su entorno social. A través de estos procesos el niño deficiente no ha aprendido a ser competente y a dirigir sus conductas.

Si el contexto del aula produce sentimientos de indefensión y de no autoeficacia, el fracaso social, escolar y personal está prácticamente garantizado.

Hay bastantes estudios que reflejan que los alumnos no deficientes están más ocupados en conducta social activa que los deficientes, interactúan más entre ellos que con los del otro grupo y se ocupan más en juegos asociativos que los deficientes. Estos, en cambio, aun no siendo rechazados en muchos casos, permanecen aislados y son menos activos en la interacción (Brown, Peters & Schilmoeller).

El niño rechazado o aislado tiende a permanecer como tal, presenta sensaciones de extremado aislamiento, es más probable que experimente rechazo académico y que se ocupe más en actividades asociales (Hollinger, 1987). También ofrece mayor riesgo de problemas de salud mental presente y futura.

Por otra parte, para Michelson et al. (1987) los déficits de habilidades sociales suelen estar relacionados con la **indefensión**, el **locus de control externo** y la **irracionalidad**¹. Por regla general, cuanto más se autopercibe el niño como competente para controlar por sí mismo e influir sobre su entorno, es más probable que su conducta sea asertiva y que desarrolle además un repertorio socialmente efectivo y apropiado (Nowicki & Strickland, 1971. Cit. por Michelson et al., 1987).

En cambio, el locus de control externo está relacionado con los conceptos de **indefensión** y **desesperanza** (Seligman y Solomon, 1967; Beck et al. 1974; Hiroto, 1974), conceptos que en educación especial alcanzan una gran significación, al poderse producir en el alumno deficiente un "aprendizaje" de la indefensión al no existir una relación clara entre lo que él demanda (y no sabe o puede expresar con exactitud) y las respuestas que recibe de las personas de su entorno. Esto le conduce a una autopercepción de ineficacia para controlar su ambiente, y en definitiva a la renuncia a hacer ningún esfuerzo, a comunicarse, etc., ya que las respuestas del ambiente son independientes de lo que el sujeto necesita o demanda (Basil, 1986; Basil y Ruiz, 1985).

Por último, el desarrollo de **creencias irracionales** también se relaciona con la incompetencia social y la conducta desadaptada (Dorworth, 1973; Ellis, 1971). Los niños que tienen muchas creencias irracionales es más probable que adopten respuestas pasivas y agresivas que asertivas. Los sistemas de creencias irracionales pueden interferir en el aprendizaje de comportamientos nuevos y más apropiados, incrementando la resistencia al cambio hacia respuestas más adaptativas (Dorworth, 1973).

¹ **"Locus" de control:** medida en que una persona percibe que las contingencias están controladas por ella misma (l. de c. interno) o por los demás (l. de c. externo).

Indefensión aprendida: expectativas negativas de cambio en el futuro debidas, principalmente, al aprendizaje de falta de sincronía entre las demandas del sujeto y las respuestas del entorno.

Irracionalidad: creencias arraigadas que no están basadas racionalmente.

La consecuencia que, a modo de síntesis, se extrae de la investigación disponible puede formularse diciendo que los niños que presenta algún déficit disponen de menos y peores estrategias de interacción con sus compañeros, como consecuencia,

- a) del déficit cognitivo que subyace al rechazo por parte de sus iguales, y
- b) de la dificultad para controlar su ambiente (indefensión), debido a sus limitaciones cognitivas, sensoriales, motoras o comunicativas.

La delimitación del tipo de déficit y de las posibles causas que lo determinan requiere una adecuada evaluación, que permita establecer un programa adecuado a las necesidades de cada niño o grupo de alumnos.

Internas al propio sujeto unas, dependientes de las características ambientales, otras, lo cierto es que para que los procesos de integración tengan resultados beneficiosos, los alumnos deben mostrar unas mínimas destrezas sociales que garanticen interacciones positivas con sus compañeros no deficientes, y un grado de aceptación por parte de éstos que les permita sentirse plenamente como miembros pertenecientes al grupo-clase.

Si el factor clave para lograr la integración de los alumnos con n.e.e. en las aulas y centros ordinarios depende del establecimiento de relaciones constructivas entre éstos y el resto de sus compañeros (Johnson & Johnson, 1987), parece necesaria una intervención específica en este sentido, aspecto en el que parece existe acuerdo generalizado entre los investigadores.

Nordquist (1978, cit. por Stainback & Stainback, 1982), establece que hay tres principales aproximaciones para fomentar las interacciones sociales entre alumnos con y sin deficiencia:

- a) mediante el diseño adecuado de las características y condiciones físicas, sociales y organizativas del entorno escolar,

b) incrementando mediante entrenamiento las habilidades sociales de los alumnos deficientes,

c) entrenando a los alumnos no deficientes para interactuar con los deficientes.

En realidad, más que tres modos alternativos, son tres áreas o modalidades que se complementan y, por tanto, habrá que abordarlas conjuntamente. No obstante, las características actuales de cada situación demandarán la priorización de una modalidad sobre las otras en cada caso concreto .

Adoptando tal perspectiva, subrayo mi alejamiento de aquella corriente que prefiere ver todas las deficiencias como autogeneradas e inherentes al propio sujeto, afirmándome en el carácter interactivo de la deficiencia (Wedell, 1986), y el modelo de autodeterminación recíproca de la conducta humana (Bandura, 1977). Por tanto, me adhiero a la idea de que la planificación de toda intervención para mejorar la interacción social de los alumnos deficientes, deberá ir dirigido tanto al propio sujeto, como a su entorno físico y social.

Sin embargo, es poco frecuente que los programas de intervención en este área aborden conjuntamente los tres aspectos señalados. Las diferentes propuestas se caracterizan por enfatizar uno de los siguientes tipos de estrategias:

- a) Las que se centran en el alumno deficiente.
- b) Las que se orientan hacia la manipulación del ambiente de aprendizaje.
- c) Las que se centran en los alumnos no deficientes.
- d) Las que se centran sobre las actuaciones del profesor.

1. Estrategias de intervención centradas en el alumno con n.e.e.

Las dos direcciones principales de este enfoque señalan como objetivo, respectivamente:

- a) incrementar la competencia social del alumno deficiente, mediante el entrenamiento en habilidades sociales, y
- b) aumentar su autoestima y sentido de competencia.

El primer grupo de estudios centra la causa de las dificultades de interacción de los niños deficientes en su incompetencia social. Quizás el representante más genuino de esta postura sea Gresham (1982), quien afirma que para asegurar el éxito de la integración "se requiere proporcionarles previamente las destrezas sociales necesarias para que sus pares los acepten, y luego proseguir esta tarea dentro de las clases regulares, una vez producida la integración." (pág. 177). Este enfoque de intervención enfatiza la necesidad de remediar la probable incompetencia social de los alumnos con n.e.e., por lo que la forma de intervención óptima de esta propuesta consiste básicamente en el entrenamiento en habilidades sociales.

En el mismo sentido se pronuncia Beltrán (1983), quien afirma:

"Para que el sistema de integración pueda, pues, cumplir adecuadamente las esperanzadas aspiraciones que los educadores han depositado en él, es necesario que los educadores se esfuercen por entrenar a los retrasados en las habilidades sociales que se interpretan como una parte de un contexto más amplio e importante bien conocido, que se llama competencia social." (pág. 52)

Apoyados en esta idea, algunos autores recomiendan una preparación específica previa a la integración del niño en el entorno normalizado, como etapa de transición, conocida en el ámbito anglosajón como "premainstreaming" (Rose, Lessen & Gottlieb, 1982). Los partidarios de este procedimiento consideran que previamente a la incorporación del niño al aula ordinaria deberían eliminarse aquellos comportamientos

susceptibles de poner en peligro su "supervivencia" en ella, tales como conductas disruptivas, agresividad, auto-estimulación, etc.

Monereo (1985), por otra parte, establece que un plan de intervención previa a la integración debería incluir:

1) aprendizajes que, por su capacidad de generar refuerzos positivos, puedan mantenerse en el nuevo ambiente (como la sonrisa, prestar atención, o las normas de cortesía),

2) conductas de auto-control, facilitadoras de la generalización de la respuesta independientemente del contexto, y

3) extender los estímulos de control al nuevo marco escolar, minimizando las diferencias entre el anterior y nuevo entorno.

Esta preparación para la integración no se practica en nuestro sistema educativo, al menos de manera institucional ², accediendo los alumnos con n.e.e. directamente a las aulas ordinarias, previa valoración de la procedencia de esta modalidad de escolarización.

1.1. Las destrezas sociales. Marco teórico

A pesar del creciente interés por la enseñanza de destrezas sociales (Asher & Himel, 1981; Borstein, Bellack & Hersen, 1977; Gottman et al., 1975; Gottman, Gonso & Schuller, 1976), los resultados de investigación sobre el tema ofrecen un panorama inconsistente y falta de criterios claros que permitan una definición generalmente aceptada. De tal manera, se emplean indistintamente términos como "competencia social",

² Aunque en el argot español de educación especial subsiste el término "aulas de transición", lo cierto es que la conceptualización de éstas -independientemente de la intención que tuviese la Administración Educativa al crearlas- no se pueden equipar al de "premainstreaming", tratándose más bien de aulas especiales en centros ordinarios, en la que los alumnos mantienen un mínimo intercambio con sus iguales no deficientes, al no compartir profesorado, espacio ni actividades.

"habilidades sociales", "destrezas de supervivencia", etc. La relativa novedad de esta línea de investigación (el 75 % de las investigaciones son de los últimos quince años), explicaría esta situación.

Esto hace que aún no exista un modelo general y universalmente aceptado que comprenda la evaluación y el entrenamiento de las destrezas sociales. Como afirma Caballo (1987) "La carencia de una definición universalmente aceptada, una variedad de dimensiones que no acaban de quedar establecidas, unos componentes seleccionados en base a la intuición de cada investigador y la falta de un modelo que guíe la investigación sobre las habilidades sociales, son problemas actuales que todavía no han sido resueltos" (p. 7). No obstante se han realizado aproximaciones a la comprensión y el análisis de este concepto. Así, Gresham (1982) apoyándose en Foster y Ritchey (1979) apunta que las habilidades o destrezas sociales formarían parte de otro constructo más amplio: el de la **competencia social**, y que ellos definen como "...aquellas respuestas que, en una situación dada, se demuestran efectivas, o en otras palabras, maximizan la probabilidad de producir, mantener o intensificar los efectos positivos para el sujeto en interacción." (p. 626).

Esta definición se aproxima al concepto de **inteligencia social** (Thorndike, 1927), de tal manera que muchos autores lo utilizan indistintamente (Gresham, 1982; Reschley, 1981; Pelechano, 1987, p. ej.). Esta se define por la capacidad de una persona para comprender e interactuar eficazmente con los objetos y acontecimientos interpersonales (Greenspan, 1979).

Otras veces se define la competencia social como "un patrón complejo de respuestas que llevan al éxito y al reconocimiento social por parte de los demás y resultan eficaces, tanto para controlar a los demás como a uno mismo en contextos interpersonales." (Pelechano, 1987. p. 15); como la habilidad para alcanzar metas adecuadas en situaciones sociales (Parkhurst & Asher, 1985; Spencer, 1980), o como la "conducta social apropiada en una situación social concreta" (Spence, 1987). En cualquier caso, vemos cómo siempre hay un componente conductual y una finalidad adaptativa en un contexto social.

Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) prefieren desarrollar los componentes de una definición operacional de las habilidades sociales:

1. Estas se adquieren principalmente a través del aprendizaje.
2. *Incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.*
3. Suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
4. Acrecientan el reforzamiento social.
5. Son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada.
6. Está influida por las características del medio. Es decir, aspectos tales como la edad, el sexo y el estatus del receptor afectan la conducta social del sujeto.
7. Los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

Pero una mayor profundización nos lleva a diferenciar el concepto de **competencia social** del de **habilidades sociales**. El primero es mucho más amplio y evaluativo, *basado en juicios por el que se considera que una persona ha realizado una tarea adecuadamente*. En ese sentido afirmamos que alguien es “competente” o “incompetente” socialmente. El criterio que se utiliza para estos juicios se basan en la **validez social**: la conducta es socialmente competente si predice importantes resultados para los individuos (Greenspan, 1981).

Así, para Gresham (1986) la **competencia social** es un constructo formado por dos componentes: la **conducta adaptativa** y las **habilidades sociales**. La conducta adaptativa representa una habilidad del individuo para encontrar los estándares de autosuficiencia y responsabilidad personal establecidos por la sociedad. Comprende habilidades de funcionamiento independiente, autogobierno, responsabilidad personal, etc. ante la sociedad.

Las **habilidades sociales**, en cambio, se refieren a las conductas específicas que una persona exhibe en orden a realizar completamente una tarea, en una situación social dada (McFall, 1982). Para Gresham incluyen las conductas interpersonales

seleccionadas con uno mismo, con lo académico, la asertividad, etc., como se puede ver en la figura 3.

La conceptualización de la competencia social es una tarea muy compleja, como también lo son las situaciones sociales donde se manifiestan. Dar cuenta de la interacción social requiere un doble análisis "molar" y "molecular" (McFall, 1982).

El **análisis molar** se dirige al nivel de las amplias dimensiones de la competencia social antes citadas. Se enfoca sobre los aspectos cognitivo-sociales del funcionamiento.

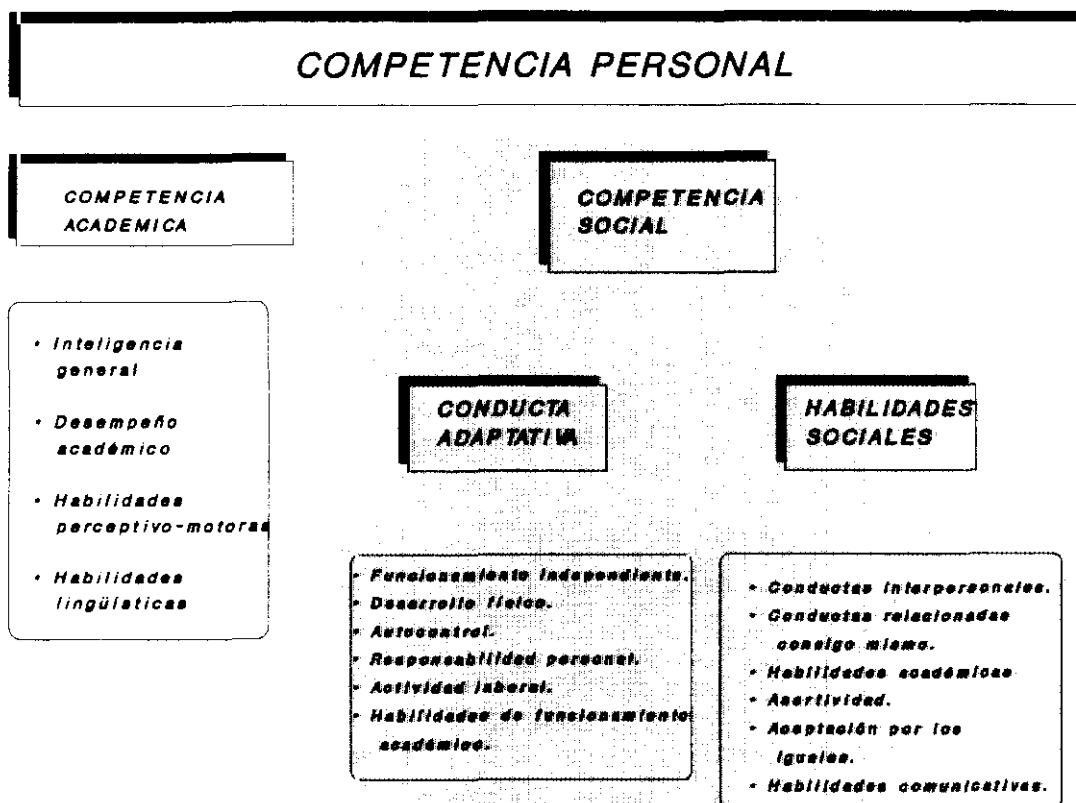


Fig.3 Situación y dimensiones de la competencia social (Gresham).

El **análisis molecular** implica una comprensión de las conductas específicas o habilidades sociales implicadas en la interacción social. Se enfoca, por tanto, a las conductas observables.

En resumen, las características generales (molares) de la competencia social son definidas en parte por conductas discretas (moleculares). Estas precisiones completan el cuadro descrito por Gresham (1986). Sin embargo, no debemos deducir que la mera acumulación de conductas específicas (análisis molecular) garantiza la competencia social de una persona (Hollinger, 1987). Esta, implica componentes afectivos o cognitivos *no directamente observables, pertenecientes al nivel de análisis molar, como la habilidad para tomar decisiones sobre cuándo ocuparse en conductas sociales* (Panella & Henggler, 1986).

Otra consideración muy importante para el tema que nos ocupa tiene que ver con la tendencia creciente dentro del estudio de la deficiencia mental, a sustituir conceptos como el de "edad mental" y el de "cociente intelectual" como criterios para el diagnóstico y la clasificación, por el de competencia social (Pelechano, 1987). Si ésta se halla parcialmente integrada por destrezas o habilidades (que pueden aprenderse), se abre una gran puerta a las posibilidades de intervención para mejorar el ajuste personal y social de los niños y niñas deficientes. Adicionalmente a los efectos beneficiosos sobre el ajuste personal, alguien que muestre las habilidades sociales necesarias, probablemente dejaría de ser considerado como deficiente (Brown, & Schilmoeller).

En un sentido parecido, hay autores que defienden el término de **habilidades de supervivencia** (Cobb, 1970; Rusch, 1979; Monereo, 1985), referido a aquellas conductas juzgadas como aceptables y necesarias para la admisión y permanencia de una persona en un contexto determinado (una escuela, un centro de trabajo, un grupo social, etc.). Cobb considera estas destrezas necesarias para triunfar académicamente. En un modelo ecológico de la vida del aula, estas destrezas estarían comprendidas dentro de las estrategias de comportamiento social y compensación (Doyle, 1978) como respuestas a las demandas de aprendizaje que efectúa el ambiente de la clase. En el caso de los alumnos con déficits cognitivos o comportamentales, estas destrezas alcanzan su máxima

significación ya que, de no adquirirlos, se pondría en peligro la “supervivencia” de tales alumnos en el aula integrada, corriendo el riesgo de ser desplazado hacia otro medio escolar más restrictivo (Monereo, 1985) o, simplemente, relegado al aislamiento y marginación dentro del mismo espacio físico del aula.

1.1.1. Dimensiones y características de la competencia social

Algunos autores eluden definir la competencia social, optando por describir sus componentes, como Putallaz y Gottman (1982), para quienes consisten en los siguientes:

- positividad global,
- habilidad para la solución de problemas,
- conocimiento de las normas del grupo,
- habilidad para comunicarse correctamente,
- habilidad para establecer vínculos con los demás,
- autopercepción positiva.

Desde la perspectiva de Asher (1983) la competencia social estaría caracterizada por:

a) la habilidad para “leer” la situación social en tanto que la conducta de uno es relevante, b) sensibilidad o habilidad para iniciar interacciones positivas, así como para responder positivamente a las iniciaciones de los otros, y c) “visión de proceso” o comprensión de que las relaciones requieren tiempo para desarrollarse.

Si atendemos a su dimensión cognitiva, el **conocimiento social** no se desarrolla de una manera unitaria, sino que -como Turiel (1983a) señala- se distinguen tres ámbitos, resultantes de distintas formas de interacción social:

1. Ámbito psicológico: formado por el conocimiento de las personas y sus

relaciones (causas y efectos de la conducta de una persona sobre otra, atributos personales, etc.).

2. Ámbito societal, determinado por el conocimiento de los sistemas de relaciones sociales (normas, roles, formas de organización, etc.).

3. Ámbito moral, integrado por el conocimiento sobre cómo deben ser las relaciones sociales (concepto de justicia, p. ej.).

Spence, clasifica los componentes básicos de las habilidades sociales en:

- habilidades verbales, como el volumen y el tono de voz, la cantidad y el contenido del habla, las habilidades conversación y de escucha, la asertividad, etc.
- habilidades no verbales, como el contacto visual, los gestos, la postura, expresión facial, proximidad física, etc.

A su vez éstas pueden ser:

- habilidades básicas, como contacto visual, cualidad de la voz, sonrisa, gestos, etc., y
- habilidades complejas, que requieren la coordinación de dos o más de las anteriores. P. ej., pedir disculpas, saludar a extraños, usar el teléfono, transacciones en broma o intimidatorias, etc.

Según demuestran los estudios de Gottman et al. (1975), y Masters & Furman (1981), los niños populares se caracterizan por dar y recibir más reforzamiento positivo que los niños impopulares. Esto hace que la habilidad para reforzar positivamente a los iguales por medio de conductas tales como elogios, saludos calurosos y afecto, haya sido identificada como una habilidad social importante entre los niños (Hollinger, 1987).

Otra importante habilidad social entre niños y adolescentes consiste en las llamadas

“conductas de acceso”. En un estudio de Putallaz y Gottman (1981), se comprobó que los niños populares utilizan conductas de acceso **de bajo riesgo** que eluden interrumpir las actividades del grupo³. Es decir, no atraen la atención sobre sí mismos o muestran su desacuerdo con el grupo con tanta frecuencia como los niños impopulares. En cambio, utilizan las de “alto riesgo” una vez que han ganado una posición establecida dentro del grupo.

Dodge et al. (1983) establecen que la cantidad de tarea inapropiada diferencia la conducta de los niños rechazados de sus iguales populares y neutrales. Estos, por ej., se ocupan durante menos tiempo en tareas inapropiadas de conducta solitaria, tales como estar ensimismado o vagar sin propósito alguno. Al mismo tiempo, se acercan a sus iguales en momentos inadecuados -p. ej., durante el trabajo en el aula- con menor frecuencia. Estas constataciones llevan a Dodge et al. (1983) a definir las habilidades sociales, como aquellas conductas que correlacionan con un alto estatus social.

En resumen, el concepto de competencia social es más amplio, global y evaluativo. Uno de cuyos componentes, las habilidades sociales, están constituidas por conductas específicas observables y susceptibles de ser aprendidas. El estatus sociométrico dentro del grupo es uno de los indicadores relevantes de competencia social.

1.1.2. Clasificación de los problemas de habilidades sociales

Para poder abordar la tarea de evaluar y diseñar un programa encaminado a fomentar las habilidades sociales, conviene precisar cuáles son los tipos de déficit que pueden darse en este área. Gresham (1981, 1982, 1984 y 1986) establece cuatro tipos de problemas:

a) déficits de habilidad, cuando un niño sencillamente no tiene en su repertorio

³ *Tácticas “de bajo riesgo” son aquellas conductas que tienen una baja probabilidad de elicitar una respuesta decisiva (positiva o negativa) en comparación con una respuesta neutral. La conducta de bajo riesgo más exitosa consiste en “flotar” alrededor del grupo de iguales esperando una incitación a unirse, por parte de algún miembro del grupo.*

Tácticas “de alto riesgo” se definen por su alta probabilidad de elicitar una respuesta decisiva. Por ejemplo, hacer preguntas y expresar juicios acerca de los miembros del grupo o sus actividades.

una habilidad social por falta de aprendizaje. La instrucción o entrenamiento en habilidades sociales suele ser el tratamiento preferente en estos casos.

b) déficits de ejecución, cuando el niño posee las habilidades sociales requeridas en determinada situación, pero no las realiza o lo hace en niveles inaceptables. Suele estar relacionado con una falta de motivación o una falta de oportunidades para realizar la conducta social en cuestión. En estos casos suelen utilizarse estrategias de modelado por el compañero, contingencias sociales de refuerzo y contingencias grupales.

c) déficits de autocontrol de habilidad, en este caso el niño no ha aprendido la habilidad social concreta porque algún tipo de respuesta emocional ha impedido su adquisición. La ansiedad es un factor que frecuentemente actúa impidiendo la adquisición de respuestas apropiadas, como ocurre en muchos niños deficientes. La evitación o “escape” de la situación reduce la ansiedad, reforzando negativamente conductas de aislamiento social. El resultado es una incompetencia para interactuar con sus iguales. Las estrategias de remediación implican técnicas de reducción de la ansiedad, acompañadas del entrenamiento en habilidades sociales y técnicas de autocontrol.

d) déficits de realización de autocontrol, en este caso se encuentran niños que poseen en su repertorio las conductas sociales requeridas pero no las ejecutan en niveles satisfactorios por un problema emocional y/o dificultades en el control de los antecedentes y consecuentes de su propia conducta. La intervención se enfoca hacia estrategias que enseñen a inhibir la conducta inapropiada y mediante refuerzos contingentes para las conductas sociales apropiadas.

Los niños deficientes suelen presentar inhabilidades sociales debidas a varias combinaciones de déficits de realización y/o autocontrol Gresham, 1986; Spence, 1987; Michelson et al., 1987).

1.1.3. La evaluación de la competencia social

Aunque se han utilizado diversos métodos para evaluar los déficits de habilidades sociales, este campo no está tan desarrollado como el de los instrumentos de evaluación de la competencia cognitiva o la competencia académica. Sin embargo se han descrito varios métodos, que se pueden agrupar en tres modalidades: la observación conductual, los informes de otras personas y los procedimientos de autoinforme.

Quizás, la variable-criterio más común para investigar la competencia social es el **estatus social** dentro del grupo de iguales. Estos, principales agentes de validación social, juegan un papel crítico en definir las habilidades que caracterizan la competencia social. Los datos provenientes de los iguales son especialmente relevantes porque nos van a informar sobre cómo es percibido el alumno en cuestión por sus compañeros, determinando su estatus sociométrico, indicador válido de competencia social (Dodge et al., 1983, p. ej.).

Sin embargo, dichos datos no serían suficientes, ya que el **sociograma** no informa sobre los déficits de conducta social responsables del rechazo o aislamiento. Para evaluar la dimensión conductual de la competencia social, la **observación naturalista** es el procedimiento más reconocido y con mayor apariencia de validez para proporcionar datos tanto cuantitativos como cualitativos. No obstante, tampoco es suficiente evaluar meramente la cualidad o cantidad de una conducta concreta sin la evidencia de que aquélla está relacionada con una variable-criterio tal como la aceptación por los iguales (Hollinger, 1987).

Gresham y Reschly (1987) realizaron un estudio para establecer las relaciones existentes entre diferentes métodos que se usan para medir la competencia social. Dicho muy esquemáticamente, sus resultados sugieren que existen relaciones muy débiles entre los diferentes instrumentos de medida de la competencia social, debido principalmente a que miden dimensiones diferentes de la misma. Otra conclusión importante es que "la valoración de las estructuras de la competencia social depende de los métodos utilizados al operacionalizar esas estructuras" (p. 378). Pero, sin duda

lo que conviene destacar con mayor énfasis es la consecuencia práctica que se deriva de estos hallazgos, que consiste en la recomendación de utilizar una perspectiva **multimétodo, multirasgo, multimarco** (Gresham, 1983), en la cual se utilicen varios procedimientos para valorar la conducta, en varios marcos físicos y sociales y por medio de varios instrumentos encaminados a diferentes dimensiones de aquélla.

Esta conceptualización de la evaluación en el terreno que nos ocupa es compartida por la mayoría de los autores (p. ej. Spence, 1986; Michelson et al., 1987; Hollinger, 1987). La multiplicidad de dimensiones de la competencia social exige que una evaluación completa y correcta contemple múltiples medidas e incluya las diferentes percepciones de los compañeros, los padres y los profesores.

Dado el carácter normativo y situacional de la competencia social, **parece necesario considerar el estudio de las características de los diferentes entornos donde el niño ha de interactuar socialmente**, ya que éstos son activos, tanto porque interactúa con el sujeto, como porque determinan sus interacciones con los demás. Este planteamiento, refuerza una vez más el enfoque adoptado para el diseño de esta tesis. En definitiva, se trata de situarse en una perspectiva dentro de la cuál los problemas, inhabilidades y fracasos de los alumnos no se consideran únicamente dependiendo de las características internas de los alumnos, sino también relacionadas con las condiciones del contexto de aprendizaje (Wang, Reynolds y Walberg, 1986).

Los **objetivos de la evaluación** de la competencia social consisten en:

- a) determinar si una persona tiene déficits en habilidades sociales.
 - b) identificar las condiciones contextuales que determinan un determinado funcionamiento social en los alumnos,
 - c) identificar las áreas, personales y/o contextuales, que requieren intervención,
- y

d) proporcionar una línea base sobre la cuál comparar los resultados y hacer un seguimiento del progreso.

1.1.4. El entrenamiento de las habilidades sociales

El creciente auge que está recibiendo el estudio de este campo en los últimos años, se basa principalmente en la evidencia de que las habilidades sociales pueden enseñarse a los niños deficitarios mediante experiencias apropiadas (Argyle, 1972), contribuyendo así a su mejor integración.

Las dos principales aproximaciones a la intervención para incrementar la competencia social proceden del campo de la **teoría del aprendizaje social** (Bandura, 1969, 1977; Little, 1986):

1.1.4.1. Enfoque de "solución de problemas cognitivos interpersonales"

Se basa en el supuesto de que la habilidad para resolver problemas interpersonales es importante para el ajuste social (D'Zurilla & Goldfried, 1971). Otro supuesto, complementario del anterior es que las habilidades sociales deficientes son el resultado del uso de estrategias cognitivas inapropiadas (Michelson et al., 1987). El principal objetivo de este modelo es enseñar a los individuos cómo pensar y resolver conflictos interpersonales (Spivack & Shure, 1985). Las investigaciones de estos autores revelan que los niños que reciben entrenamiento en la solución de problemas cognitivos interpersonales mejoran en sus habilidades para generar soluciones alternativas y anticipar consecuencias.

Este enfoque se orienta hacia los aspectos cognitivo, emocional y conductual del funcionamiento social. Sin embargo, el foco está en las estrategias cognitivas, vistas como el factor crítico en el ajuste social.

De acuerdo con Spivack, Platt y Shure (1976) las habilidades principales necesarias para resolver eficazmente un problema son:

- 1ª. habilidad para percibir y ser sensible a los problemas interpersonales,
- 2ª. habilidad para generar soluciones alternativas a los problemas interpersonales,
- 3ª. pensamiento medios-fines, o habilidad de pensar por medio del proceso requerido para llegar a una solución,
- 4ª. habilidad de pensar en las consecuencias de una conducta social, y
- 5ª. habilidad para comprender los efectos recíprocos entre la propia conducta y los sentimientos y la conducta de otros.

Los principales componentes instructivos incluidos en la mayoría de los programas de este tipo adoptan este esquema:

- a) identificación de conflictos personales
- b) articulación de sentimientos asociados con problemas interpersonales,
- c) determinación de metas apropiadas para la resolución de un problema,
- d) generación de soluciones alternativas,
- e) consideración de consecuencias,
- f) modelado,
- g) role-playing, y
- h) feed-back.

1.1.4.2. Enfoque del “entrenamiento en habilidades sociales”

A diferencia de la anterior aproximación este enfoque se orienta hacia la enseñanza de conductas sociales específicas. Se basa en el supuesto de que los niños con problemas

de ajuste social no han aprendido ciertas conductas sociales necesarias (Ladd, 1985). Por tanto si se les enseña a ocuparse en este tipo de conductas debe conducirles a un mayor ajuste social. Los programas de entrenamiento suelen enfatizar procedimientos como el "role-playing" y la repetición de la conducta. Los componentes típicos de un programa de entrenamiento en habilidades sociales suelen ser:

- a) instrucción y discusión,
- b) modelado,
- c) práctica y "role-playing",
- d) "feed-back" y refuerzo social, y
- e) técnicas de generalización

En este enfoque el medio principal es la instrucción directa por el entrenador, pudiéndose valer de videos tanto para ofrecer modelos de conducta social apropiada, como para ofrecer "feed-back" y fomentar la discusión. Lo más importante es que los niños desarrollen una comprensión del concepto de habilidad social y amplíen su repertorio conductual mediante la práctica.

Los programas deben realizarse en función de las necesidades de los sujetos a quienes van dirigidos. No obstante, pueden encontrarse modelos en la literatura, como el que ofrecen Michelson et al. (1987), integrado por las siguientes "lecciones": introducción a las habilidades sociales, cumplidos, quejas, decir que no, pedir favores, preguntar por qué, solicitar cambio de conducta, defender tus derechos, iniciar conversación, empatía, habilidades sociales no verbales, interacción con personas de estatus diferente, interacciones con personas del otro sexo, tomar decisiones e interacción en grupo.

Otros, como el de Spence (1986), incluye: percepción de emociones, habilidades básicas no verbales, respuestas no verbales, tono de voz, calidad del habla, contenido del habla.

Los resultados de diversas investigaciones demuestran que los niños que son

entrenados por medio de estas técnicas mejoran su estatus social (Oden & Ashen, 1977; Ladd, 1981); mejoran las conductas de hacer preguntas y dirigir (Ladd, 1981); mejoran en la interacción social en niños con habilidades pobres de conversación (Bierman & Furman, 1984); en niños altamente agresivos mejoraron su conducta como resultado del entrenamiento en habilidades sociales (Borstein, Bellack & Hersen, 1980).

1.1.5. El problema de la generalización

No es suficiente con que la intervención obtenga resultados positivos en situaciones de tratamiento. El mantenimiento y el traslado de las destrezas sociales más allá de las situaciones de enseñanza son enormemente importantes. Aunque las consecuencias naturales del entorno pueden mantener y reforzar las habilidades sociales aprendidas, puede que estas consecuencias no ocurran, o lo hagan con una frecuencia inconsistente. Lo que permite juzgar la eficacia del entrenamiento es la amplitud de la generalización (Strain & Shores, 1983). Sólo cuando el niño manifieste la conducta social objetivo en diferentes situaciones, con diversos interlocutores y sobre contenidos variados, *manteniéndose ésta a través del tiempo, se podrá decir que el entrenamiento ha sido eficaz.*

Por tanto es fundamental promover la generalización mediante procedimientos planificados. *Para ello, más que una actitud de "enseñar y esperar", se requiere por parte del profesor un papel activo.*

Algunos **facilitadores de la generalización** son (Stokes y Baer 1977):

- enseñar comportamientos que estarán apoyados por el entorno natural ("generar comunidades naturales de refuerzo", Gresham, 1986);
- enseñar a través de muchas personas y marcos comunes al ambiente natural;
- atenuar las contingencias de la enseñanza para aproximar las contingencias

naturales;

- enseñar la capacidad de generalizar a través del reforzamiento de nuevas y apropiadas aplicaciones;
- incorporación de los compañeros, etc.

La investigación sobre el entrenamiento en habilidades sociales indica que éste puede beneficiar a los niños con problemas de conducta, mejorando su estatus social y estableciendo conductas apropiadas. No obstante, esto parece depender de varios factores, señalados por Hollinger (1987):

1º. Del grado de adecuación del diseño del programa a las necesidades específicas de los niños.

2º. Del grado en que el programa diferencia entre los niños impopulares y los ignorados, en orden a establecer objetivos adecuados.

3º. La eficacia del entrenamiento está determinada, en parte, por las percepciones de los iguales y su conducta con respecto a los niños con problemas de conducta (p. 22).

Otras estrategias para incrementar las habilidades sociales son los señalados por Gresham (1986), tales como: generar **comunidades naturales de refuerzo**, mediante el **entrenamiento de los alumnos para producir refuerzos positivos en profesores y otros adultos** significativos de su entorno; **iniciación por el compañero**, y el **aprendizaje cooperativo**, procedimientos que serán explicados más adelante.

1.2. La mejora del autoconcepto del alumno con n.e.e.

Otro punto de vista sobre la intervención centrada en el alumno con n.e.e. considera

que, si bien estas técnicas pueden ayudar al niño, sería más segregador enfocar todas las acciones de la escuela más sobre las incompetencias de éste que sobre sus competencias (Brophy & Hancock, 1988). No se pretende con esto restar validez a aquellas técnicas, sino subrayar que enfocar la intervención únicamente desde esta estrategia supone una visión muy restringida y, por tanto, insuficiente. Para estos autores lo importante es equilibrar la necesidad específica del niño (su incompetencia social, p. ej.) con sus necesidades de desarrollo global, poniendo un particular énfasis en la **autoestima**.

Efectivamente, el ajuste personal del niño deficiente es fundamental para el proceso de integración (Nesbitt & Karagianis, 1981). En los niños deficientes, el bajo estatus sociométrico y la incompetencia social suelen ir asociados con sentimientos de ansiedad y temor al fracaso. Su baja autoestima interfiere con sus tentativas de realización (Ames, 1981), tanto en el plano académico como en el de las relaciones con sus compañeros. Por tanto, una de las tareas primordiales del profesor es asegurar que estos alumnos tengan sentimientos positivos hacia sí mismos.

Brophy y Hancock, 1982) hacen las siguientes sugerencias a los profesores para mejorar la autoestima de los alumnos con n.e.e.:

- evitar los juicios comparativos con otros niños,
- recompensarles siempre que acaben sus tareas,
- asignarles responsabilidades (asegurándonos de que existen altas probabilidades de realizarlas con éxito),
- orientarles hacia el éxito proporcionándoles ocasiones para que lo experimenten,
y
- cuidar de no transmitir mensajes de impaciencia y/o frustración hacia el niño.

En síntesis, las técnicas de intervención centradas en el alumno con n.e.e. se

dirigen a elevar su estatus en el grupo de iguales, mediante el incremento de sus interacciones, mecanismo básico para promover su aceptación (Johnson & Johnson, 1982) y sentimientos de autocompetencia. En la medida que existan interacciones constructivas entre estos alumnos y sus compañeros no deficientes, se puede asegurar el éxito de su integración. Con mayor rotundidad Lindsay y Desforges (1985) afirman que la integración debe ser medida en términos de la interacción entre estos niños y sus iguales.

2. Estrategias dirigidas a los alumnos no deficientes

El enfoque de la intervención centrada exclusivamente en las necesidades específicas de los alumnos deficientes y en sus inhabilidades sociales y cognitivas, hoy está siendo desplazado por intervenciones más globales que impliquen, entre otros factores, a los iguales.

McEvoy y cols.(1990) proponen la necesidad de **redefinir el concepto de interacción social** tal como se viene aplicando en el entrenamiento en habilidades sociales. La conceptualización clásica se enfoca sobre los déficits en habilidades sociales de los alumnos con n.e.e. Estos autores, sin embargo, consideran necesario reenfocarla hacia el aumento de los intercambios sociales entre alumnos con y sin deficiencias. En el mismo sentido se expresan Brophy y Hancock (1988) al afirmar que puede ser más segregador para los alumnos con n.e.e. enfocar la intervención sobre las incompetencias antes que sobre las competencias. Lo cual no significa que no sea conveniente servirse de aquellas técnicas sino que, el plantearlo únicamente desde estas estrategias, encierra una visión muy estrecha del problema. "El asunto es -dicen estos autores- equilibrar la necesidad especial del niño y su necesidad de desarrollo total, con un particular énfasis en la autoestima." (pág. 109).

Dentro de este enfoque podríamos diferenciar tres tipos de estrategias no excluyentes, sino complementarias :

- a) modificación de las actitudes hacia los deficientes,
- b) entrenamiento en habilidades sociales en grupo, y
- c) entrenamiento (del alumno deficiente) mediado por el compañero.

2.1. El papel de los prejuicios perceptivos de los iguales

Los niños asignan significado a la conducta de los demás de acuerdo con el estatus social de éstos dentro del grupo de iguales. De este modo, los prejuicios perceptivos

sobre la conducta social de los niños deficientes favorecen atribuciones incorrectas sobre la conducta subyacente, legitimado al mismo tiempo sus propias percepciones.

Las conductas sociales ambiguas presentan situaciones que frecuentemente obligan a los niños a hacer juicios acerca de la conducta del actor, atribuyéndole intenciones negativas o positivas de acuerdo con la posición social de éste. Si, por ejemplo, durante el juego en el patio de recreo un niño tropezase con otro cayendo éste al suelo, los niños juzgarían el incidente como incidental o intencional, en función de cómo perciben los demás al causante de la caída: si tuviese reputación de agresivo o fuese impopular, lo más seguro es que fuese visto como una zancadilla intencional. En cambio, si se tratase de un niño popular, impopular sería visto como un incidente casual. Según se desprende de los análisis de Dodge (1980; Dodge & Frame, 1982), está comprobado que cuatro de cada diez veces es más probable atribuir intenciones agresivas a las conductas de los niños rechazados y agresivos. Además, tienden a recordar más las conductas negativas de éstos y a ignorar las positivas.

Las explicaciones que dan los niños a las conductas de sus iguales varían en función de que éstos sean o no gratos. Así, explican la conducta negativa de sus iguales con problemas como características estables en ellos y la conducta positiva como esporádica. En otras palabras, tienden a esperar lo mejor de los populares y lo peor de los impopulares (Hymel, 1986).

Un interesante hallazgo realizado por Coie y Kupersmidt (1983) demuestra que los niños rechazados presentan una conducta más agresiva que los populares y los ignorados, pero igual que los conceptuados como "promedio". A pesar de ello, los iguales describen a los alumnos rechazados como más agresivos indicando con ello prejuicios perceptivos hacia la conducta de los rechazados. Las percepciones sociales prejuiciadas, por tanto, pueden ser un factor crítico para determinar el estatus de los iguales y para interpretar su conducta.

Los niños aprenden a esperar conducta agresiva de sus iguales que han ganado reputación de agresivos, aunque éstos no se comporten agresivamente. Esto crea un

patrón circular en el que los niños se comportan más agresivamente hacia sus iguales con reputación de ser agresivos. Así, los niños agresivos son receptores e instigadores de más conductas agresivas que sus iguales.

El proceso por el que se desarrollan las percepciones sociales prejuiciadas no está aún suficientemente claro. Sin embargo, sí parece que el proceso de adquirir una reputación o un determinado estatus social, no es solamente una función de la conducta de uno. Más bien, es también una función del estatus social previo y de las percepciones de la conducta por parte de los iguales.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, conviene orientar la intervención también hacia la adquisición de percepciones reales sobre los alumnos deficitarios por parte de sus compañeros, ya que su historia de problemas de conducta puede ser el resultado de una reputación negativa, con severos efectos sobre su ajuste social.

Nordsquist (1978) -citado por Stainback y Stainback (1982)- se refiere a la eficacia del entrenamiento dirigido a los alumnos ND para interactuar con los D. Estos autores señalan las razones que hacen aconsejable esta estrategia:

a) en primer lugar, como se ha comprobado a través de numerosas investigaciones (Gottlieb, 1975; Guralnick, 1975, p. ej.), estos alumnos interactúan muy poco con sus compañeros deficientes, prefiriendo hacerlo entre ellos. De aquí surge la necesidad de intervenir para favorecer las preferencias sociales en un sentido más abierto que el determinado por las percepciones prejuiciadas.

b) la segunda razón consiste en considerar que los alumnos ND en el futuro podrán ser padres de niños deficientes, y trabajadores en contacto diario con personas deficientes y en lugares comunitarios. Como Wehman y Hill (1980) establecen, uno de los factores críticos del empleo exitoso de las personas deficientes es la buena disposición de los no deficientes para trabajar e interactuar con ellos. En este sentido, las habilidades para la comunicación positiva (no compasiva, ni sobreprotectora, ni de rechazo, sino de colaboración y ayuda para la superación) con personas de diferentes capacidades en

situaciones y entornos cotidianos, debería ser considerada como una destreza social integrante del curriculum escolar para todos los alumnos.

c) adicionalmente, el entrenamiento dirigido únicamente a los alumnos deficientes encierra ciertas limitaciones que dificultan los esfuerzos de los profesores por fomentar habilidades sociales positivas, duraderas y generalizables (Guralnick, 1978). Por tanto es importante entrenar a sus compañeros más competentes socialmente para interactuar con los pasivos, introvertidos o torpes y socialmente ineptos.

Son muchos los autores que insisten en la necesidad de intervenir sobre los alumnos que van a recibir a un compañero deficiente, con anterioridad a su integración, proveyéndoles de información sobre las condiciones discapacitantes (McHale & Simeonsson, 1980; Westerwelt & McKinney, 1980; Voeltz, 1982). En un estudio sobre la comprensión de la conducta de los deficientes por parte de alumnos ND, McHale y Simeonsson (1980), comprobaron que ésta se relaciona positivamente con la frecuencia de la comunicación con los alumnos deficientes.

2.2. El entrenamiento de las habilidades sociales en el grupo de iguales

Uno de los fallos del enfoque de entrenamiento en habilidades sociales ha sido el dirigirse únicamente hacia los niños con problemas de conducta o con bajo estatus social. Como acabo de exponer, tanto la conducta como el estatus social son definidos, en parte, por los iguales por lo que también dependen de éstos.

El entrenamiento en habilidades sociales dentro del grupo de iguales (Hollinger, 1987), o **mediadas por éstos** (Knapczyk, 1989) se configuran como alternativas para mejorar los procedimientos clásicos en los que la intervención se focaliza exclusivamente sobre los niños deficitarios en habilidades sociales y utilizando estrategias mediadas casi siempre por el adulto (Jenson, Sloane & Young, 1988). Los resultados de aquellas técnicas no siempre resultan exitosos, debido a factores como los que siguen:

- a) la dificultad para mantener los efectos del entrenamiento cuando éste se ha realizado fuera de los entornos naturales (Lancioni, 1982; Kohler & Fowler, 1985; Schloss, 1986),
- b) las dificultades que tienen muchos alumnos con n.e.e. para generalizar a situaciones nuevas las habilidades sociales adquiridas (Lancioni, 1982; Murray, 1986),
- c) las percepciones prejuiciadas de los compañeros, que pueden actuar actuando de reforzadores de las conductas negativas (Dodge & Frame, 1982; Hollinger, 1987).

Diferentes estudios han demostrado que es más probable que las conductas sociales adquiridas mediante entrenamiento se mantengan, si el contexto de entrenamiento es el natural (Berler, Gross & Drabman, 1982). Por otra parte, como Egel (1986) y Lancioni (1982) indican, los alumnos no entrenados necesitan adquirir gran parte de las mismas habilidades que los entrenados, para iniciar y mantener interacciones con niños mentalmente retrasados. Hay suficiente evidencia que apoya la eficacia de las estrategias mediadas por los iguales (Shaffer, Egel & Neef, 1984, p. ej.). En efecto, realizar el entrenamiento en el grupo de iguales es un modo eficaz de orientar los problemas de ajuste social de los niños integrados con problemas de conducta, ya que ofrece un entorno natural donde se pueden entrenar las habilidades sociales de éstos, al tiempo que se mejora y precisa la percepción que sus compañeros tienen de ellos.

Apoyándonos en las anteriores razones, podemos extraer las siguientes consecuencias:

- a) es conveniente realizar el entrenamiento en el grupo de iguales (Hollinger, 1987), con el fin de proporcionar contextos naturales para la generalización;
- b) es importante considerar las percepciones de los iguales en el entrenamiento en habilidades sociales, enfocándolo más sobre los intercambios interactivos

que sobre conductas discretas (Strain et al., 1984), y especialmente hacia las percepciones sociales negativas prejuiciadas de los iguales sobre sus compañeros deficientes o con problemas de conducta.

El grupo de iguales provee de un entorno natural en el que orientar las percepciones de los iguales hacia sus compañeros con problemas de conducta. Además puede incluirse a los niños ND como agentes de modificación de conducta de sus iguales incompetentes socialmente, enseñándoles a ignorar sus iniciaciones inadecuadas o a evitar el tipo de conducta que refuerza las inhabilidades sociales de éstos. Sin enseñarles cómo responder a niños integrados menos expertos socialmente, los alumnos no deficientes pueden extinguir conductas recién aprendidas por aquéllos, por ignorar o sancionar sus intentos imperfectos (Strain, 1984). Incluso puede ser necesario eliminar determinadas contingencias reforzantes en el entorno natural que apoyan la conducta desadaptada.

El contexto del grupo, por otra parte, brinda un entorno natural para que las conductas adquiridas se ejerciten y se promueva su generalización.

El entrenamiento en habilidades sociales en el grupo de iguales, supone una mejora de los procedimientos anteriores, ya que va dirigido a eliminar los prejuicios perceptivos de los iguales y a mejorar el estatus social de los alumnos desajustados socialmente, en un contexto óptimo para la generalización y mantenimiento de los aprendizajes sociales.

Existe actualmente suficiente evidencia de investigación de que la enseñanza de destrezas sociales a los niños deficientes puede ser un medio de ayudarles a que interactúen positivamente y sean mejor aceptados por sus iguales ND, y por tanto es un modo de aumentar las probabilidades de éxito de la integración (Gresham, 1982). Sin embargo, no parece suficiente si no se dirige al mismo tiempo hacia las percepciones de sus compañeros ND y hacia la organización y estructuración del contexto del aula, de manera que se facilite el ajuste y adaptación de los alumnos integrados. De acuerdo con Johnson y Johnson (1972)

"es cuando los alumnos deficientes son queridos, aceptados y escogidos por sus amigos, cuando la integración se convierte en un factor de influencia positivo en sus vidas, así como en la vida de los alumnos que progresan normalmente" (p. 153).

Esta estrategia, además, encierra la capacidad de entrenar a los iguales para **evitar el tipo de conducta que refuerza las inhabilidades sociales** de sus compañeros menos competentes perpetuándolas. La conducta de los iguales puede ejercer una influencia de control sobre la de otros niños (Wahler, 1967), que puede ser positiva (Smith & Fowler, 1984) o negativa (Solomon & Wahler, 1973). Además, está demostrada la capacidad de los iguales para actuar como eficaces agentes de modificación de conducta de sus compañeros menos competentes (Kalfus, 1984). Dado el poderoso papel que los iguales juegan en modelar la conducta de los otros, la inclusión de niños sin problemas de conducta en el entrenamiento en habilidades sociales es importante para fomentar y maximizar los efectos positivos de la integración. Esta estrategia se puede incluir en la secuencia de entrenamiento (p. ej., enseñándoles a ignorar iniciaciones inadecuadas u ofrecer una sugerencia sobre cómo mejorar una conducta determinada, en vez de ofrecer respuestas que desalienten los intentos de sus compañeros deficientes).

Sin entrenamiento en cómo interactuar con niños integrados menos competentes socialmente, los iguales pueden extinguir eventualmente la conducta adquirida, por ignorar o sancionar negativamente sus esfuerzos imperfectos (Strain et al., 1984). Para evitar la posible influencia contraproducente de los compañeros es necesario eliminar algunas de las contingencias reforzantes que apoyan la conducta desadaptada, en el entorno natural (Stoke & Osnes, 1986).

Otra razón que hace conveniente el entrenamiento de habilidades sociales en el contexto natural del grupo de iguales es que sin oportunidades para practicar con los iguales las nuevas destrezas adquiridas, es muy poco probable que se generalicen y sean duraderas (Schloss et al., 1986). El entrenamiento dentro del grupo de iguales - en cambio- ofrece múltiples oportunidades para la generalización de las conductas aprendidas (Kazdin, 1980).

A esto se une la ventaja de que el grupo proporciona frecuentemente ocasiones de interacción prosocial entre niños con y sin retraso en la socialización. La **reciprocidad social** reflejada en las interacciones exitosas puede ser el mejor predictor de la eficacia del entrenamiento en habilidades sociales (Hollinger, 1987).

Los **procedimientos de entrenamiento en grupo** utilizan el “**role-playing**”, el **modelado** y el **refuerzo positivo** (Michelson & Mannarino, 1986). La estrategia de entrenamiento en grupo podría seguir una secuencia como ésta:

1º. A los niños se les puede presentar una situación de juego que implique una provocación confusa o ambigua. Por ejemplo, durante un juego (“tú la llevas”, o “el rescate”) un niño empuja a otro con mayor dureza de la necesaria cayendo éste al suelo. Esta secuencia puede registrarse en video y ser posteriormente visionada por los alumnos.

2º. El profesor, después de presentar la situación, expone los diferentes tipos de respuesta de todas las personas implicadas en el incidente.

3º. Los niños discuten los diferentes tipos de respuestas, para acabar concluyendo cuáles son más adecuadas que otras.

4º. Los niños ensayan la habilidad y las respuestas adecuadas.

Mientras que el foco del ejercicio, para los niños con problemas de conducta estaría en el aprendizaje de conductas específicas, para sus compañeros se situaría en aprender a evitar los prejuicios sociales negativos (tales como la atribución de intenciones agresivas hacia los niños rechazados o etiquetados como agresivos injustificadamente, etc.).

En definitiva, el entrenamiento en habilidades sociales en el grupo de iguales constituye una eficaz estrategia para mejorar la aceptación de los alumnos integrados por sus compañeros, tanto por incrementar las habilidades sociales de aquéllos, como por orientar los prejuicios sociales de éstos. Por tanto, representa una importante mejora

de los procedimientos de entrenamiento de habilidades anteriores, centrados únicamente en los alumnos deficientes y en la mediación por el adulto.

2.3. Estrategias de tutor-compañero

Para obtener efectos positivos de la integración no basta con colocar a los alumnos unos al lado de los otros y permitirles que interactúen. El elemento decisivo no es la cantidad de interacción sino su naturaleza, por lo que es necesario planificar procedimientos que desarrollen interacciones constructivas entre los alumnos D. y ND.

Una de las estrategias básicas consiste en la utilización de los iguales como tutores de sus compañeros menos expertos. Son las llamadas estrategias de **entrenamiento mediado por el par**, o de **tutor-compañero**. Estos procedimientos, de larga tradición en la práctica escolar⁴, experimentan una revitalización especialmente a partir de los años sesenta (Allen, 1968, 1976; Topping, 1988). Una prueba del gran valor dado actualmente a estas técnicas lo constituye el hecho de que, por encargo de UNESCO, se realizase un informe mundial (Charconet, 1978) en el que se revisan varios sistemas de tutoría por compañeros con referencia a su aplicación en países en desarrollo, y se exponen sus ventajas.

Desde diferentes enfoques y teorías se ha experimentado la utilidad de esta estrategia. Uno de los primeros análisis desde el **enfoque cognitivo**, viene de una investigación llevada a cabo por Cazden y colaboradores (1978) en una escuela primaria de San Diego mediante la grabación en video de doce secuencias de tutoría entre compañeros llamadas secuencias instruccionales que posteriormente se analizaban. El primer hallazgo es que la alumna-tutora adquiere autonomía para su propio aprendizaje como consecuencia de sus experiencias de tutorizar a otros alumnos. Adicionalmente se observó el desarrollo de una mejor articulación y precisión de las verbalizaciones de la alumna-tutora.

⁴ Ya en la antigua Roma se practicaba la enseñanza de los discípulos más jóvenes por los de más edad, y en las prácticas hebraicas del **chevrutah** consistente en el estudio de los textos sagrados por parejas ("chavrutot", equipos de estudio de dos personas). Nuestras escuelas unitarias, sin ir más lejos, son un exponente claro de las ventajas de este sistema de instrucción entre compañeros.

Otro análisis dentro de esta corriente proviene de las observaciones realizadas por Kamler (1980), durante la enseñanza de la escritura en un aula de segundo. Se trata más de un **modelo de ayuda recíproca** que de tutoría propiamente dicha. La profesora anima a sus alumnos a que mantengan conversaciones con sus compañeros sobre sus escritos. Los niños intercambian el rol de profesor, lo que beneficia al niño que está ejerciendo de autor --quien podrá adquirir tantas más experiencias como responsiva sea su audiencia- y también al que hace de crítico, al interiorizar tales preguntas mediante el proceso que implica el hecho de no limitarse a responder al profesor, sino de planteárselas también a sus compañeros. Para que estas ventajas sean reales, el modelo del profesor debe ser aprehensible por los niños. Graves (1980) sugiere que en una clase, *el valor intelectual de las interacciones entre compañeros aumentará cuando el profesor modele consistentemente un tipo de interacción que los niños puedan utilizar para hablar entre ellos* ⁵.

El niño-escriptor que participa en esta experiencia se beneficiará de dos maneras diferentes de la presencia del compañero. La más obvia: el compañero hace preguntas siguiendo el modelo del adulto, pero contenidos apropiados al escrito en cuestión; de manera menos obvia -pero no por ello con menor eficacia-, en silencio el compañero representa las necesidades de una audiencia, haciendo visible tal concepto.

Desde la **teoría del rol** se postula que las tutorías entre compañeros constituyen una importantísima e insustituible experiencia educativa. Allen (1976) tras realizar una revisión de los estudios sobre el tema, llega a las siguientes conclusiones:

1º. La experiencia de la tutoría parece ser especialmente importante para el niño que hace de tutor.

2º. En el proceso de interacción que implica intervienen variables cognitivas, afectivas y sociales por ambas partes, lo que obliga a considerar estos tres niveles en el análisis del proceso y sus efectos.

⁵ Este efecto se puede comprobar en el Estudio del Caso de 3º de EGB. (v. Anexo XX).

3°. No todos los niños son igualmente eficaces como tutores, lo que no parece deberse a su capacidad intelectual o rendimiento, sino a sus modalidades interactivas.

4°. Una de las más importantes ventajas de esta situación es que proporciona a los niños un contexto de interacción con sus iguales, potencialmente constructivo.

Por otra parte, Rosen et al. (1978) indican que uno de los grandes beneficios del papel de tutor es el aumento del sentido de competencia que proporciona la oportunidad de enseñar a otro. Díaz Aguado (1986) vincula esta idea con los hallazgos de Roose (1961) sobre relación entre compañeros y autoestima, y la hipótesis de Furman, Rahe y Hartup (1979) sobre el papel de la interacción con un niño de menor edad en el desarrollo de la conducta asertiva, proponiendo a partir de esta triple relación que "la experiencia de hacer de tutor será especialmente enriquecedora para los niños con baja autoestima y/o escasa asertividad" (pp. 28-29).

Dentro del ámbito que nos interesa, la integración escolar, y más concretamente como medio para incrementar las interacciones entre alumnos con y sin n.e.e., el empleo de los iguales como un recursos psicopedagógico habitual, se ha convertido en una práctica genuina de los **Sistemas Instruccionales de Integración Escolar**, por las ventajas que supone para los tres colectivos involucrados: los maestros, los alumnos deficientes y sus compañeros (Monereo, 1985).

La investigación de **enfoque conductual** ha demostrado que los iguales pueden ser utilizados para iniciar y mantener interacciones sociales, servir como modelos de habilidades sociales y proporcionar refuerzo diferencial a los patrones de ejecución de sus compañeros con n.e.e. (Haring et al., 1986; Apolloni et al., 1978; Sasso & Rude, 1987; Strain et al., 1977; Young & Kerr, 1979,).

La superior influencia de los iguales, comparada con la de los adultos, se explica por su mayor proximidad física, la mayor duración de ésta y por la mayor facilidad que

encuentra el niño para identificarse con unas personas más parecidas en edad, estatus y experiencia.

Las diferentes aproximaciones que emplean el entrenamiento mediado por los iguales, suelen estructurarse en módulos o paquetes instructivos que reúnen alguna de las siguientes características:

- 1) actividades que proveen contextos para interactuar estructuradas y dirigidas por los adultos.
 - 2) *selección de los alumnos participantes, al menos durante a fase inicial.*
 - 3) los iguales sirven lo mismo como tutores que como participantes en las interacciones.
 - 4) los compañeros-tutores reciben entrenamiento en técnicas para iniciar y mantener la interacción.
- (Goldstein & Wickstrom, 1986; Lancioni, 1982; Odom et al., 1985; Saso & Rude, 1987).

De la literatura existente sobre el tema se desprende que las diferentes formas de intervención mediada por los iguales se pueden concretar en las siguientes:

- a) **el compañero como tutor**, en la que éste es asignado a otro alumno para enseñarle un repertorio concreto de objetivos instructivos, ejercitar aprendizajes anteriormente enseñados o simplemente para proporcionarle feed-back mediante correcciones y/o reforzamiento contingente. Mediante esta práctica se benefician tanto el alumno-tutorado como el compañero-tutor, que profundizará en los contenidos, adoptará nuevas responsabilidades y verá incrementada su autoestima y su prestigio social (Smuck, 1981, cit. por Monereo, 1985),
- b) **el compañero como terapeuta**, utilizando el moldeamiento y el modelamiento.

Se ha empleado para incrementar conductas de asociación y cooperación con niños deficientes mentales que experimentaban aislamiento social, mediante atención selectiva (Wahler, 1967; Guralnick, 1976), y para aumentar verbalizaciones apropiadas (Guralnick, 1977),

c) el **compañero como modelo de comportamiento**, es uno de los supuestos básicos sobre los que se asienta la integración, pero cuya utilización no planificada puede dar resultados pobres e incluso negativos (Gresham, 1982).

Las características del **comportamiento imitativo** en las aulas de integración las resume Monereo (1985) de la siguiente forma:

- los niños sin handicap son mejores modelos para el niño que los maestros (Bricker & Bricker, en Guralnick, 1978). Las razones señaladas por Smuck (1981), son la mayor facilidad de identificación con otro niño, la cercanía en los estilos de comunicación entre iguales, la horizontalidad en la relación y el nivel de aspiraciones más realista por parte del alumno-tutor (comparado con el del profesor),
- la simple proximidad física en situaciones de aprendizaje no-estructuradas, no elicitán un comportamiento imitativo por parte del niño deficiente (Devoney, Guralnick & Rubin, 1974; Wasson, 1980).
- la utilización del alumno no deficiente como modelo de comportamiento, no tiene ningún tipo de consecuencias perjudiciales para éste. El no deficiente nunca imita las conductas de su compañero con n.e.e., a menos que se le refuerce por ello. (Cooke & Apolloni, 1978).
- bajo condiciones estructuradas y de participación, el alumno deficiente puede ser entrenado para imitar a sus compañeros, generalizándose luego este aprendizaje a situaciones no estructuradas, siendo más efectivo el entrenamiento cuanto más se parezca el entorno natural a las condiciones del entrenamiento (Apolloni,

Cooke & Cooke, 1977),

- la imitación se facilita cuando el modelo es del mismo sexo (Hartup, 1978) y presentan un nivel de desarrollo similar al del observador,
- la eficacia del modelado de respuestas aumenta cuando el maestro refuerza las interacciones entre niños con y sin handicap (Wasson, 1980),
- por parte del alumno deficiente deben darse ciertas condiciones cognitivas, como un apropiado nivel de atención, discriminación y retención de la información, y algunas habilidades conductuales para reproducir motóricamente la tarea modelada (Wasson, 1980; Beltrán, 1983), siendo conveniente que la tarea reclame la participación activa del sujeto (Bandura, Grusec & Menlove, 1967).

Uno de los enfoques sistemáticos para implantar la técnica de modelamiento en integración escolar, el **entrenamiento de imitación por el par** ("Peer Imitation Training", P.I.T.), implica un conjunto de instigaciones verbales y físicas que ayudan al alumno deficiente a imitar el comportamiento de su compañero sin handicap, reduciéndolas progresivamente para que las respuestas del modelo controlen por sí mismas la imitación (Apolloni & Cooke, 1978). Las comprobaciones empíricas de estos autores aseguran la eficacia de esta estrategia, no sólo en la instauración de repertorios imitativos, sino también en la generalización de la conducta y en el incremento de las interacciones con sus compañeros.

Otro terreno en el que resultan muy rentables estas estrategias es en el del juego. Knapczyk (1989) refiriéndose a la utilización del compañero-tutor como estrategia para implicar a los niños en juegos cooperativos, cita tres características que debe reunir la intervención para favorecer el mantenimiento de los efectos del tratamiento:

- 1ª. Debe estar enfocada hacia el fomento de la interacción en el grupo, más que a los alumnos individualmente.

2ª. Las actividades deben ofrecer contextos para interactuar apropiados a la edad y en situaciones naturales de juego, y

3ª. Se debe enseñar a los alumnos-tutores cómo adaptar las actividades de juego para adecuarlas a las habilidades de sus compañeros-tutorados.

Por último, los diferentes programas de intervención sistemática para entrenar a alumnos como tutores de sus compañeros, suelen ser de tres tipos:

a) programas para fomentar actitudes positivas hacia la discapacidad, mediante películas (p. ej., "Como tú y como yo" M.E.C.), libros (p. ej., colección "Viviendo con...", Ed. Bruño); y cursos sistemáticos (Pieper, 1974; Barnes, Berrigan & Biklen, 1978, p. ej.). Los contenidos de estos programas suelen incluir temas como: las diferencias individuales y la diversidad; descripción de las afecciones principales; simulaciones de minusvalías sensoriales o motóricas; etiquetas y estereotipos; barreras arquitectónicas; sistemas de comunicación alternativos al habla.

b) asignación de alumnos no deficientes a cada alumno integrado por un tiempo determinado, con funciones de ayuda (tomando notas por él, ofreciéndole información verbal, traslados, etc.) o realizando tareas conjuntamente (Kohl, Moses & Stettner-Eaton, 1984).

c) programas de índole instruccional, que determinan la estrategia conocida como "Teaching Peer Training" (T.P.T.) (Nietupski et al., 1980; Stainback & Stainback, 1982; Kohl, Moses & Stettner-Eaton, 1984). La propuesta de los últimos autores incluye tres componentes: sesiones informativas con análisis de videos y ejercicios de "role playing"; sesiones en vivo, y sesiones de "feed-back". El contenido informativo trata de temas como los siguientes: responsabilidad y papel del alumno-tutor; métodos de comunicación utilizados por el alumno tutorado; características relevantes para la instrucción del alumno tutorado; procedimientos de corrección para asegurarse de que nos atiende; darle instrucciones claras y proporcionarles ejemplos; repetición de las instrucciones si no nos comprende, guiándole en las respuestas si es necesario; si persiste en sus errores, pedir

ayuda al profesor; técnicas de reforzamiento; empleo adecuado de la voz y los gestos en las explicaciones; registro de los progresos.

Después de la fase de instrucción, se ejercitan "in vivo" las destrezas adquiridas y, paralelamente a la implantación del programa de entrenamiento, el profesor proporciona el "feed-back" necesario los alumnos-tutores de manera que vayan refinando sus respuestas a los problemas que van surgiendo en la práctica.

3. Estrategias centradas en el contexto de aprendizaje

Semmel y Peck (1986) apuntan que es necesario incrementar la investigación sobre los efectos de los entornos educativos y tener en cuenta sus resultados para la planificación tanto de las políticas globales de integración, como para establecer planes individuales.

No obstante, existen diferentes aproximaciones y propuestas (Chow, 1981; Leinhardt, Zigmond & Cooley, 1981; Englert & Thomas, 1982; Maier, 1980; Wang, 1981; Yoshida, 1986, p. ej.) de las que extraer orientaciones para la práctica. Dentro de éstas podemos considerar:

- a) estrategias dirigidas a intervenir sobre el medio físico;
- b) estrategias dirigidas a la estructuración de los objetivos; y
- c) estrategias dirigidas a intervenir sobre el diseño curricular.

3.1. Mediante la manipulación del entorno del aula

Si tenemos en cuenta la importancia del ambiente de clase en la determinación de las relaciones entre los diferentes actores, este es un aspecto que no puede soslayarse a la hora de planificar la integración de alumnos con n.e.e. en un aula concreta. La organización y selección de las características del entorno tales como el equipamiento, materiales didácticos, juegos, etc. supone una estrategia para optimizar las interacciones entre alumnos deficientes y sus compañeros no deficientes (Stainback & Stainback, 1982).

La medida más obvia y a la vez indispensable consiste en la eliminación de las barreras arquitectónicas, incluyendo dentro de este concepto tanto aquéllas que impiden el acceso a los diferentes espacios escolares (mediante la instalación de rampas, pasamanos, suelos antideslizantes, distribución del mobiliario pensando en la libre circulación de cualquier alumno con dificultades motoras, p. ej.), como las que obstaculizan la comunicación entre los alumnos y profesores (distribución rígida del mobiliario,

condiciones acústicas inadecuadas, iluminación deficiente o excesiva, etc.), o las que dificultan o impiden que un alumno con dificultades motoras o sensoriales controle el entorno (altura excesiva de las estanterías, interruptores y mecanismos de apertura y cierre de puertas, ventanas, etc. inaccesibles para un alumno que va en silla de ruedas, p. ej.). Se trata de un aspecto nada trivial, al que no suele prestarse demasiada atención, tanto en la práctica como en la investigación, pero de consecuencias decisivas para impedir o permitir el acceso a la participación plena en la vida de la escuela a un buen número de alumnos con n.e.e. (García Fernández, 1986b).

La planificación y selección de determinados materiales (juguetes, libros, juego sociodramático, etc.) que requieran la participación activa de los alumnos, han sido valoradas como procedimientos eficaces para incrementar la interacción social entre niños con y sin hándicap (Quilitch & Risley, 1973; McEvoy et al., 1988, 1990; Horner, 1980; Beckman & Kohl, 1984; Doerre, 1987; DeKlyen & Odom, 1990). Tomados conjuntamente, estos trabajos indican que la frecuencia de las interacciones sociales entre niños con diferencias de capacidad significativas puede incrementarse mediante la manipulación del entorno.

La reducción de la "ratio", por ejemplo, es un factor que indudablemente influye sobre el ambiente de clase, determinando condiciones menos favorables para la integración cuanto más numeroso es el grupo de alumnos.

3.2. Mediante la estructuración cooperativa de los objetivos

Pero el factor más citado por todos los autores es la organización de la estructura de los objetivos (Johnson & Johnson, 1982; Yoshida, 1986; García, 1986a; Buckland & Croll, 1987; Odom & McEvoy, 1988, p. ej.). Evitando entrar de nuevo en la exposición de los resultados de los trabajos encabezados por Johnson & Johnson (1982) -ya tratados en el cap. II-, baste recordar aquí la fuerte evidencia en apoyo de la superioridad de la organización del aula cuando se estructuran los objetivos cooperativamente, frente a la organización competitiva o individualista, para generar pautas de socialización positivas

entre los alumnos con n.e.e. y el resto de sus compañeros, amén del aumento de la productividad y el rendimiento, tanto en tareas académicas como en incremento de las interacciones.

Una descripción de varios métodos de aprendizaje cooperativo nos la ofrece Hertz-Lazarowitz (1985). La característica general a todos ellos es la división de la clase en grupos de cuatro a seis alumnos, poniendo énfasis en la heterogeneidad del grupo, y cuidando de que no haya más de un alumno deficiente en cada uno. Entre ellos están los **torneos por equipos** (Games-Teams-Tournament, T.G.T.) desarrollados por Slavin (1978), **Equipos de aprendizaje por divisiones**, (Student Teams-Achievement Divisions, S.T.A.D.) , **rompecabezas** (Aronson, Bridgeman & Geffner, 1978), **Grupos de investigación**, y los **pequeños grupos de enseñanza** (Johnson & Johnson, 1975).

Sin embargo, el valor "cooperativo" de algunos de estos métodos es bastante cuestionable. Los dos primeros, por ejemplo, se basan en la competición entre grupos, y además dentro de cada grupo los alumnos pueden trabajar sin que exista interdependencia con respecto a la tarea, con lo cuál se está fomentando lo contrario de lo que se persigue. Por otra parte, tanto el TGT, como el STAD están orientados hacia el producto más que hacia el proceso. Por tanto, no serían muy convenientes para crear un contexto cooperativo como el que requiere la integración.

Los **grupos de investigación**, el **rompecabezas** y los **pequeños grupos de enseñanza**, en cambio, reúnen las características del aprendizaje cooperativo. Se han realizado estudios con el fin de conocer el impacto diferencial de estos métodos y de sus respectivas interacciones con las características de los alumnos. Widaman y Kagan (1989), p. ej., evidenciaron que la recompensa grupal mediante el TGT tiene más largos efectos cuando utiliza la estrategias de tutor-compañero y cuando el peso de las puntuaciones de los diferentes miembros es igual (DeVries & Slavin, 1978). La conclusión a la que llegan Widaman y Kagan es que el TGT está contraindicado para estructuras cooperativas.

Sharon et al. (1984) compararon la enseñanza colectiva con "grupos de

investigación" y STAD, encontrando superiores resultados en trabajos de alto nivel cognitivo, pero importantes diferencias entre los dos formatos de aprendizaje cooperativo, en el sentido de que para las adquisiciones de bajo nivel cognitivo, es superior el STAD; pero para aquellas que requieren alto nivel cognitivo, los "grupos de investigación" se muestran superiores.

En la vertiente práctica, la estructuración cooperativa de los ambientes de clase fomentará la interacción constructiva entre alumnos D y ND, por el empleo de estrategias como las que proponen Johnson & Johnson (1978, 1980, 1987), que resumo:

- a) Especificar claramente los objetivos de la lección.
- b) Extremar la adecuación del tamaño del grupo, en función de la edad, la naturaleza de la tarea, la relación entre los recursos necesarios y los disponibles, las destrezas cooperativas de los miembros y la duración de la actividad.
- c) Maximizar la heterogeneidad de los grupos. Lo recomendable es que no exista más de un alumno D por grupo.
- d) Proporcionar los materiales adecuados, cuidando que estén adaptados a las dificultades y capacidades de cada alumno. Cuando éstos poseen poca experiencia de trabajo cooperativo, es conveniente distribuir una parte a cada miembro, como si fuera un rompecabezas, contribuyendo cada uno al trabajo colectivo con la que le ha correspondido.
- e) Dar explicaciones claras sobre la tarea a realizar y la estructura cooperativa adoptada. Es importante fijar los criterios de éxito, así como indicar que la recompensa (si existiese) será la misma para todos los miembros del grupo.
- f) El profesor durante el trabajo cooperativo, debe dedicarse a observar cómo interactúan los alumnos entre sí, a ofrecer pautas de solución a los conflictos o dudas que pudieran surgir, etc.

g) Su intervención en este sentido es la propia de un consejero, más que la de alguien que les da ya hecha la solución, para que el grupo encuentre la solución a sus problemas interpersonales y cada miembro adquiera y desarrolle las destrezas necesarias para la cooperación.

h) Es fundamental evaluar, tanto los resultados del trabajo de cada grupo, como el grado de cooperación que ha habido, con arreglo a criterios explícitos. Deben evaluarse tanto los resultados individuales como los grupales.

Además de estos métodos, hay que tener en cuenta las técnicas clásicas de trabajo en grupo extraídas de la *Sociología de la Educación* (Crigliano-Villaverde, 1970, p. ej.) con gran arraigo en las aulas cooperativas, además de las técnicas empleadas por diversos sistemas como los practicados por Cousinet (1925), Fèrriere (1926), Makarenko (1935), Freinet (1972), etc.

Lamentablemente, la estructura que domina en las escuelas empuja hacia conductas competitivas o individualistas (Johnson, 1987; Fernández Pérez y Gimeno, 1980). En tales contextos se enfatizan los procesos de comparación, lo que conduce a que los alumnos orientados a la competitividad estén más motivados. En ambientes cooperativos, en cambio, están más motivados los alumnos orientados a la cooperación (Kagan, 1977). Dicho de otra forma, los alumnos orientados a la cooperación aprenden mejor en ambientes cooperativos, y los alumnos competitivos, a la inversa (Wheeler, 1977).

Otro hallazgo importante y de gran aplicación actualmente, es que entornos escolares como los habituales, es decir, competitivos favorecen siempre a las mayorías y actúan en contra de las minorías, de orientación social más cooperativa (Kagan, 1977). La respuesta educativa al hecho intercultural e interétnico, que cada día más reclama la sociedad de nuestros días, pasa por crear contextos escolares cooperativos, que atenúen la diferencia de oportunidades de los niños de culturas y etnias diferentes a la mayoría.

Dado que las estructuras escolares tradicionales se relacionan negativamente con la cooperación entre los alumnos, una de las primeras condiciones para promover la

integración de alumnos con n.e.e. en los centros ordinarios es cambiar las estructuras escolares competitivas por ambientes de cooperación.

Sin embargo, estos hallazgos no pueden ser interpretados de manera rígida, en cualquier contexto, con cualquier tipo de alumnos y ante cualquier tipo de tarea. En este sentido los trabajos de Widaman y Kagan (1987) sugieren que:

1º) no es una determinada estructura de la clase lo único que es mejor para todos los alumnos, sino que hay que considerar las características individuales de éstos;

2º) el logro escolar está determinado por la interacción entre la orientación social del alumno y la organización social del aprendizaje.

En otra investigación Moos (1979) ha proporcionado ejemplos de la importancia de considerar los factores contextuales al interpretar el significado de los fenómenos que se dan en un ambiente determinado. El apunta que las clases consideradas como altas en clima competitivo eran percibidas positivamente por los estudiantes, si además se caracterizaban por relaciones cálidas entre alumnos y profesor y alumnos entre sí. Esto, que parece contradecir toda la teoría en que vengo apoyando mi argumentación, más bien la matiza y precisa.

Lo que aquí se está sugiriendo es que el significado de una característica ambiental dada -su estructura cooperativa, p. ej.-sólo puede ser definida en el propio contexto; que el significado hay que buscarlo en las relaciones entre las diversas características ambientales, y nunca aislada y rígidamente. En definitiva se trata de ver los ambientes de clase de manera más holística y realista.

3.3. Mediante el control y adaptación del curriculum

Semmel (1986) extrae de su revisión sobre el enfoque que subraya la importancia

de los efectos del diseño instructivo para el éxito de las prácticas integradoras, las características que deben presentar los entornos de integración:

- a) alto compromiso del alumno con la instrucción,
- b) control riguroso de la actividad de los alumnos por parte del profesor,
- c) feed-back constante del profesor hacia los alumnos,
- d) tareas de aprendizaje bien secuenciadas, apropiadas al nivel de realización del alumno, y en progresión escalonada,
- e) exigencias de realización claramente especificadas,
- f) minimización del tiempo de transición, tiempo de gestión y actividades indirectamente relacionadas con el rendimiento académico.

Wang (1981) informa del programa **entornos de aprendizaje adaptativo**, diseñado para la integración total de alumnos deficientes, formado por cinco grandes componentes:

- a) un curriculum de aprendizaje prescriptivo, consistente en una serie de lecciones altamente estructuradas y jerárquicamente organizadas para el desarrollo de las destrezas académicas.
- b) un componente exploratorio de aprendizaje que provea a los alumnos (deficientes y no deficientes) de opciones de actividad aparte del curriculum prescrito.
- c) un sistema de gestión claramente establecido en el que los alumnos adquieran destrezas de autogobierno.
- d) un programa que implique a las familias.

e) una estructura de "team teaching".

Después de experimentar este programa con dos profesores y cuarenta y cinco alumnos (deficientes y no deficientes) entre 5 y 8 años, los resultados indican que las destrezas de autogobierno, el tiempo dedicado a la tarea y el número de tareas que completaron, aumentó significativamente, sobre todo en aquéllos niños que al comienzo tenían malos resultados.

La importancia de diseñar los entornos de integración está en que obliga a reflexionar sobre las condiciones que deben reunir, y orienta a los profesores sobre qué han de hacer en relación con los niños integrados.

Uno de los problemas que se evidencian a través de la Evaluación del Programa de Integración (E.P.I., 1990) consiste precisamente en que los profesores tutores confían excesivamente en la intervención del profesor de apoyo, lo que les derresponsabiliza de su propia tarea con estos alumnos. Los **modelos de apoyo interno** de intervención del profesor de apoyo (García Pastor y Villar Angulo, 1987), van en esa dirección de contribuir al diseño y mantenimiento de un ambiente escolar que reúna las condiciones exigidas por la integración, frente a los **modelos centrados en el déficit**, reforzadores de las demandas de intervención directa y exclusiva hacia los alumnos con n.e.e. por parte de los profesionales de apoyo.

Por último, hay que mencionar la importancia de las medidas relacionadas con el currículum y su adaptación a las necesidades especiales de los alumnos (Hegarty et al. 1981; Hodgson, et al., 1984; Brennan, 1985; Coll, 1986; Hodgson, 1986; Ruiz, 1986, 1988). En primer lugar, es preciso disponer de un currículum suficientemente abierto y flexible, susceptible de ser progresivamente cerrado en las diversas instancias, desde las administraciones educativas, hasta el centro, aula y alumno concretos (Coll, 1986). Sólo si se cumple este requisito es posible la segunda cuestión: realizar las adecuaciones curriculares individuales (A.C.I.) que permitan a cada alumno o grupo participar al máximo en las actividades y objetivos de la educación junto con sus compañeros.

Ruiz (1986, 1988), las clasifica como sigue:

a) Necesidad de adecuaciones específicas de los elementos básicos del curriculum:

- temporalización y/o secuenciación de objetivos y contenidos.
- priorización de aprendizajes de determinados contenidos y objetivos.
- acceso a objetivos y contenidos complementarios a las áreas curriculares.

b) Necesidades de provisión de medios específicos de acceso al curriculum:

- situaciones educativas específicas
- recursos personales: servicios educativos especiales.
- materiales específicos.
- condiciones de acceso físico a la escuela.

Este esquema lo asume el Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación y Ciencia (1991) diferenciando las adaptaciones temporales en:

a) **adaptaciones curriculares poco significativas**, por las que se prevé que el alumno consiga algunos objetivos más tarde que el resto de sus compañeros, pero dentro del mismo ciclo, y

b) **adaptaciones curriculares significativas**, cuando se prevé que el alumno consiga los objetivos en el ciclo siguiente, lo cual implica adaptar la secuencia de aprendizaje, en el sentido de hacerla más extensa y detallada que para el resto de los alumnos.

4. El papel del profesor como facilitador de la interacción entre iguales

Una de las primeras cuestiones que tratan de responder las investigaciones sobre el papel del profesor en la integración, se refiere a cómo son las relaciones que éste mantiene con sus alumnos con n.e.e.

La investigación sobre interacción profesor-alumno en entornos de integración revela diferencias en las conductas de los profesores hacia los alumnos deficientes y no deficientes. Lindsay y Dale (1982), encontraron que aquéllos establecían más contacto con el adulto que con sus iguales y que las iniciaciones del profesor pueden ayudar a “gestionar” su integración. Los trabajos de Brophy y Hancock (1985, 1988) confirman los datos anteriores, sugiriendo que los docentes tienden a involucrar a los primeros en actividades, pero no con sus compañeros; reciben más asistencia y pasan más tiempo en conductas solitarias o con los profesores, más que con sus iguales. Incluso en aquellos estudios que reflejan la ausencia de diferencias importantes en la cantidad de atención que estos alumnos reciben del adulto, comparadas con las recibidas por los alumnos ND, la naturaleza de estas interacciones varía cualitativamente en el sentido de que los alumnos con n.e.e. reciben más preguntas, tienen menos incitaciones a la conversación, reciben más órdenes y menos explicaciones que sus compañeros no deficientes, y son más ignoradas sus conductas no verbales, en comparación con otros compañeros (Brophy & Hancock, 1988). Otro estudio de Stipeck y Sanborn (1985) demuestra que aquéllos reciben más ayuda del profesor no solicitada y más alabanzas.

Un aspecto importante de la vida en las aulas de integración es el modo en que se relacionan las interacciones profesor-alumno con n.e.e. y la integración de éste en el grupo de iguales. Shores, Hester y Strain (1976) establecen que la implicación activa del profesor estaba asociada significativamente con menos interacción niño deficiente-igual que cuando el profesor no se implica tanto. La consecuencia que se puede extraer de la investigación es que la actividad iniciada por el profesor puede desorientar a los alumnos deficientes al aprender mediante ella a adoptar un papel relativamente pasivo en su educación y puede, además, inhibir su interacción con los compañeros.

De la investigación existente sobre estas cuestiones se pueden extraer los siguientes patrones de interacción:

1º. Los profesores proporcionan a los niños retrasados, significativamente mayor y más frecuente "feed-back" emocional positivo que éstos reciben de sus compañeros (Brophy & Hancock, 1985; Stipeck & Sanborn, 1985).

2º. Existe escasa correlación entre la iniciativa del profesor y del par con respecto al niño retardado, lo cuál parece contradecir el valor de modelado de las iniciativas del profesor (Herink & Lee, 1985).

3º. Como consecuencia, los niños retardados que reciben más iniciativas de interacción del profesor experimentan menos intercambio social con el grupo de iguales.

Estos efectos pueden interpretarse como indicadores de una acción compensatoria por parte del profesor; también como un "prevaciado" del tiempo social del niño deficiente, o como una combinación de éstos y otros factores. En cualquier caso parece haber alguna inconsistencia entre este patrón de conducta docente y el objetivo socializador de la integración.

Globalmente, estos patrones de interacción profesor-alumno deficiente se suman a otro en que el primero intenta compensar sus bajas expectativas hacia el segundo, proporcionándole protección emocional y un mayor enriquecimiento verbal uno-a-uno (Herink & Lee, 1985).

Todo esto nos lleva a concluir que, si bien inicialmente es necesaria la intervención del profesor facilitando a los alumnos deficientes la interacción con sus compañeros, hay que tener la precaución de evitar que esta ayuda sea permanente, o en áreas no necesarias, con el fin de no inhibir aquélla. Está comprobado que esta facilitación es positiva en los primeros momentos, pero que tiene efectos negativos si se mantiene por más tiempo del necesario (Cole & Meyer, 1986; Fagot, 1973; Hamilton & Gordon, 1978).

El profesor debe reducir gradualmente su intervención para promover el automantenimiento de las interacciones (Fox et al., 1986; Romanczyk et al., 1975; Timm, Strain & Eller, 1979).

La segunda cuestión importante se refiere a la **percepción que tienen los profesores de sus alumnos integrados**. Parece ser que la tendencia general es verlos como portadores de necesidades educativas especiales (Brophy & Hancock, 1988), por lo que la intervención del profesor se centra sobre los déficits de los alumnos con n.e.e. Este enfoque ha sido fuertemente criticado por ser generador de mayor segregación (Brophy & Hancock, 1988). Es necesario percibir a estos alumnos como a los demás niños (Honing, 1983; Hanline, 1984), puesto que lo que mejor les caracteriza es precisamente *su condición de niños, de seres en crecimiento, con futuro* (García Fernández, 1986a).

El eje en torno al que debe girar la acción del profesor, por tanto, es su desarrollo social e integración en el aula (McEvoy et al., 1990), de tal manera que se puede afirmar con Brophy y Hancock (1988) que **el papel fundamental del maestro en la integración es asegurar que el niño tenga sentimientos positivos hacia sí mismo**.

Entre las razones que pueden explicar la tendencia de los profesores a centrar su intervención en las áreas deficitarias, Goumaz (1982) señala la necesidad que éstos tienen de obtener éxito, por la presión externa de administradores, padres, etc. para "hacer algo" por el niño que se les ha confiado. Esta necesidad de éxito les orienta hacia el uso de técnicas específicas y distintas a las que emplea con el resto de sus alumnos, *con la expectativa de conseguir los resultados que los demás esperan de su labor*. Mediante este proceso, sus relaciones con los alumnos con n.e.e. están marcadas por su orientación hacia las áreas de incompetencia, hacia lo específico, en lugar de enfocarse -como en su relación con los demás alumnos- hacia el desarrollo global de su personalidad.

Con lo anterior no se quiere decir que haya que ignorar las n.e.e. de los niños, sino que éstas deben ser vistas a la luz de su desarrollo total. La **necesidad más importante del niño con n.e.e. es verse a sí mismo como una persona competente, que**

merece la pena (Brophy & Hancock, 1988). Pero esto es difícil de conseguir si sus relaciones con el profesor giran siempre en torno a sus inhabilidades y, consecuentemente, están empañadas por sentimientos de incompetencia.

Una forma de que los niños aprendan mucho sobre sí mismos y se formen ideas sobre su propio valor es a través de sus interacciones con sus compañeros. Tener éxito en esto puede dar al alumno con n.e.e. un sentido positivo de sí mismo, más que ninguna otra cosa. El niño se siente bien al saber que es querido y valorado por los iguales, adquiriendo confianza y un sentido de competencia cuando las relaciones sociales con ellos son exitosas. Saber que es querido y valorado por los demás es esencial para el desarrollo del autoconcepto del niño.

Pero en los entornos de integración los alumnos con n.e.e. se encuentran frecuentemente en situaciones sociales ante las que se sienten incompetentes. Un modo eficaz de ayudar al niño a resolverlas positivamente es mediante el apoyo del profesor para iniciar interacciones sociales con sus compañeros. Pero -como anteriormente se dijo- esta ayuda debe reducirse progresivamente, a medida que el niño va adquiriendo autonomía para iniciarlas y mantenerlas. Como afirma Hegarty (1980):

“Claramente hay peligros en dirigir las amistades pero esto no debe impedir el establecimiento de condiciones que estimulen interacciones constructivas y fomenten el desarrollo de las relaciones de amistad”. (cit. por Stephenson, 1990, pág. 64).

4.1. Expectativas del profesor y autoconcepto del alumno

Entre los factores determinantes de la eficacia de los procesos de integración, las expectativas del profesor hacia los alumnos deficientes y el hecho mismo de la integración es definitivo (Larrive & Coock, 1979; Voeltz, 1980, 1982; Abós y Polaino, 1986; Arráiz, 1986; López González, 1989; Evaluación del P.I., 1990). Pero, los mecanismos por los que esto es así no están suficientemente estudiados. Hemos de acudir a la investigación

del efecto de las expectativas del profesor sobre los procesos de aprendizaje y el rendimiento escolar de los alumnos, para poder aproximarnos a la comprensión de esta cuestión.

Las expectativas cumplen una clara función motivadora, lo que permite afirmar a Díaz Aguado (1983) que “ver cumplida una expectativa equivale a aumentar nuestra capacidad de control sobre el mundo” (pág. 563).

Los trabajos de Rosenthal y Jacobson (1968), inspirados en el concepto sociológico de “profecía que se cumple por sí misma” (Merton, 1948), intentaron demostrar que las expectativas del profesor hacia sus alumnos pueden cumplirse por sí mismas aunque no guarden ninguna relación con la capacidad real de éstos. Pese a las críticas recibidas, tanto por motivos metodológicos (Thorndike, 1968; Snow, 1969; Cronbach & Furby, 1970) como teóricos (Díaz Aguado, 1983), tienen el valor de haber despertado la polémica -y con ella el interés- hacia el estudio de la interacción profesor-alumno.

Jackson (1968), desde un enfoque más cualitativo y una metodología observacional, nos ofrece una visión de cómo viven profesores y alumnos en el entorno del aula y de cómo se influyen y determinan respectivamente sus conductas y procesos, sugiriendo algunas claves para interpretarlas, abriendo un vasto camino a otros estudios que enfatizan la estrecha relación entre la conducta del alumno y las expectativas del profesor. Desde la **teoría del rol**, sus observaciones revelaron cómo el alumno ha de aprender una serie de comportamientos (como permanecer inmóvil durante mucho tiempo, aceptar la evaluación constante, no prestar atención a sus compañeros, granjearse la aprobación simultánea del profesor y de sus iguales, asumir la diferencia de poder, etc.) que definen el papel de alumno, y mostrarse ante el profesor como éste espera que sea. El fracaso del alumno ante estos aprendizajes -pertenecientes al **currículum oculto**- influirá más en la formación de su imagen por parte del profesor que el nivel de rendimiento alcanzado por aquél. La hipótesis de Jackson sobre la adaptación del niño al “rol” de alumno como clave para explicar su interacción con el profesor, es apoyada también por los trabajos de Crano y Mellon (1978).

Hay evidencia suficiente en apoyo de cómo el profesor se forma una imagen de sus alumnos a lo largo de las primeras semanas del curso, permaneciendo después bastante estable. El meta-análisis realizado por Dusek y Joseph (1983) sobre varios estudios acerca de esta cuestión, comprueban que las percepciones iniciales de los profesores están influidas en la clase social y el grupo étnico (es decir, sobre prejuicios personales) y la información indirecta proporcionada por su expediente académico anterior, test de rendimiento, etc. No obstante, esta información indirecta tiende a ser ignorada, cuando entra en conflicto con la obtenida mediante sus interacciones directas en clase, .

La expectativa que el profesor guarda del alumno depende en gran medida de la *autopercepción de aquél sobre su propia capacidad para controlarlo* (Jakson (1968; Crano & Mellon, 1978). Como Díaz Aguado (1983) señala "los profesores suelen identificar como alumnos incapaces de aprender aquéllos a quienes ellos se ven incapaces de enseñar " (págs. 573-574). Las expectativas de los profesores -añade- suelen ser superiores hacia los alumnos atentos, obedientes, con capacidad de autocontrol, colaboradores y ordenados. Con respecto a los alumnos deficientes, esto explicaría la fuerte relación existente entre la percepción que tiene el profesor sobre su competencia para responder a sus demandas y sus expectativas hacia ellos (Larrive & Coock, 1979; Voeltz, 1980).

Ante los problemas conductuales graves de sus alumnos, los profesores generalmente no suelen atribuirlos a sí mismos. Varios autores explican esto como el reflejo de la necesidad de mantener un buen auto-concepto de sí mismos (Bradley, 1978; Brophy & Hancock, 1988). La tendencia de los docentes a generalizar la condición deficitaria a la imagen global del alumno, por la que orienta su intervención hacia las áreas de incompetencia más que a la totalidad, sería otra causa de este mismo proceso.

En segundo lugar habría que determinar cómo influyen las expectativas del profesor sobre su conducta en relación con los alumnos. Como refiere Díaz Aguado (1986, p. 106) "el refuerzo proporcionado el maestro ejerce una gran influencia en la aceptación por parte de los compañeros".

La aproximación que más se ha ocupado de esta cuestión es la investigación sobre **trato diferencial del profesor**. Por una parte, los profesores interactúan más frecuentemente en público con los alumnos de expectativas positivas (Jackson, 1968), mientras que con los alumnos considerados problemáticos tienden a interactuar en privado (Good, 1970; Jones, 1971; Jetter & Davis, 1973, p. ej.). Estas diferencias aumentan cuantitativamente a medida que el grupo de alumnos es mayor. Cualitativamente, se advierten en la atención que les presta, la dificultad de las preguntas, el tiempo de latencia que permite para dar las respuestas, la adecuación al esfuerzo, etc.

La investigación sobre el esquema de refuerzo diferencial demuestra mediante estudios de observación en el aula la existencia de diferencias en el trato del profesor hacia los alumnos, que consisten básicamente en el superior empleo de elogios con los de altas expectativas, frente a la mayor cantidad de críticas con los de bajas expectativas (Brophy & Good, 1977; Cooper, 1977; Good & Brophy, 1977; Good, Cooper & Bladkey, 1980, p. ej.).

Los estudios de Cooper (1977) reflejan que el motivo por el que el profesor suele utilizar este esquema de refuerzo diferencial es la necesidad de aumentar su control sobre aquellos alumnos en quienes percibe no tenerlo. En trabajos posteriores (Cooper, 1979, 1983) presenta un modelo que sugiere la mayor frecuencia de la realimentación positiva ligada al esfuerzo de los alumnos de altas expectativas, frente al mayor empleo de la realimentación negativa hacia los alumnos de bajas expectativas, como medio de controlar su conducta. Como consecuencia es más difícil para estos últimos llegar a creer en el valor del esfuerzo como medio de alcanzar el éxito, por lo que serán menos perseverantes y experimentarán menos el éxito (Cooper & Good, 1982).

Desde la perspectiva de los **procesos de pensamiento de los alumnos**, los estudios de Weinstein, Marshall, Brattesani y Middlenstadt (1982) reflejan que aquéllos de bajo rendimiento recibían más guía, reglas, tareas y realimentación negativa que los de alto rendimiento. Estos, en cambio, despertaban en sus profesores expectativas más altas de sus actuaciones y resultados, tenían más libertad de elección y más oportunidades.

La realimentación que los profesores dan a sus alumnos está relacionada positivamente con el desarrollo de su autoconcepto (Wittrock, 1989). Los alumnos que suscitan bajas expectativas reciben un "feed-back" negativo del profesor, que actúa en contra de obtener un sentido positivo de su capacidad, rebajando también su autoestima. En este sentido, los niños aprenden rápidamente a clasificarse a sí mismos y a sus compañeros como alumnos de alto o bajo rendimiento. La escuela, a través de este mecanismo contribuye a generar sus "buenos" y "malos" alumnos (Lerena, 1976; García Fernández, 1986c).

Otro de los efectos de esta conducta docente consiste en que aquéllos pierdan su *motivación por el logro al ver que la crítica del profesor no se relaciona con su esfuerzo*, mediante un proceso que recuerda al descrito por Selligman (1975) como **indefensión aprendida**. En otras palabras, los alumnos al percibir que no existe relación entre sus esfuerzos y las respuestas del profesor, aprenden que ellos son incapaces de controlar su entorno, volviéndose pasivos y no sintiéndose miembros activos del grupo de aprendizaje.

Los efectos del trato diferencial de los profesores sobre los alumnos se refleja también en la atención, mediatizada por el lugar en que colocan a cada alumno en la clase (cerca de ellos a los de altas expectativas y lejos a aquéllos de los que no espera mucho), con lo que favorecen la atención y participación de los primeros y dificulta la de los últimos (Page, 1971; Willis, 1972, p. ej.). Otro aspecto en que se refleja es en *la dificultad de las preguntas que formulan y el tiempo de respuesta que dejan a unos y otros alumnos, de mayor complejidad y latencia, respectivamente, cuando se dirige a los alumnos de altas expectativas* (Brophy & Good, 1970; Jeter & Davis, 1973; Rowe, 1972, p. ej.).

También encontramos evidencia de la existencia de trato diferencial por parte del profesor dentro de la **investigación sobre el discurso del aula**. Por ejemplo, los estudios de las diferencias culturales y el trato diferencial reflejan dos hipótesis complementarias acerca de esta cuestión:

a) dadas las experiencias previas en la comunidad familiar, los alumnos se verían beneficiados si los docentes tomaran más en cuenta las diferencias culturales de lo que es habitual, y

b) los profesores, mediante el trato diferencial hacia sus alumnos pueden perpetuar y profundizar sus desigualdades de información y habilidad iniciales.

Otro aspecto de este problema es cómo y bajo qué condiciones perciben los alumnos el trato diferencial de sus profesores. Existe gran evidencia de su precocidad y precisión, como demuestran los trabajos de Weinstein (1981). Estas investigaciones permitieron la elaboración de un **modelo de mediación estudiantil** en los procesos por los cuales los patrones de trato docente diferencial obtenían como resultado diferencias en el trato de los alumnos. Según este modelo perciben, interpretan e influyen la información contenida en los indicios que transmite el profesor acerca del rendimiento esperado.

La hipótesis fundamental de estos trabajos es que los alumnos percibirán un menor trato diferencial por parte de los docentes en las aulas abiertas que en las tradicionales (Weinstein et al., 1982). Otro de los resultados de estas investigaciones es que las expectativas docentes contribuyen más a la predicción del rendimiento en aquellas aulas en las que los alumnos perciben elevados niveles de trato diferencial que en las de bajos niveles (Brattesani, Weinstein & Marshall, 1984).

Los efectos de las expectativas sobre los alumnos no son iguales para todos, ni siempre. Por una parte, como acabo de comentar, depende de las características contextuales del aula. En segundo lugar, está en función de las características del alumno. Como afirma Wittrock (1989) la forma en que los estudiantes perciben el elogio *del profesor varía de acuerdo con su capacidad intelectual, estilo cognitivo, atribuciones, edad, y su deseo de complacer al docente*. Los alumnos menos capacitados, los dependientes de campo, los que consideran no tener control sobre los acontecimientos, los de los primeros niveles de la enseñanza primaria y los que sienten necesidad de agradar al docente, tienden a responder más favorablemente al elogio.

Por otra parte, también parece depender del tipo de profesor. Díaz Aguado (1986), siguiendo a Brophy y Good (1974) establece la siguiente tipología:

- profesores proactivos, inician y mantienen la estructura de interacciones tanto con la clase como con cada alumno. Sus expectativas suelen ser flexibles y precisas, utilizándolas para individualizar la enseñanza.

- profesores reactivos (pasivos), cuyas expectativas flexibles hacia los alumnos les permiten adecuar sus reacciones a la conducta de aquéllos. El esquema de interacción permanece en manos de los alumnos, pero sin intentar compensar la desigualdad de oportunidades que imponen las características diferenciales de éstos, sin fomentarlas tampoco, por lo que es improbable que se cumplan sus expectativas negativas.

- profesores sobre-reactivos, tratan a sus alumnos sobredimensionando sus diferencias. Su percepción es estereotipada, y son proclives a los "buenos" alumnos. Obviamente, son los que producen más efectos negativos mediante sus expectativas.

Las conclusiones de Brophy y Good (1974) son las siguientes:

- a) Los profesores competentes, que disponen de un amplio repertorio de recursos, se adaptan mejor a los alumnos problemáticos y es menos probable que produzcan efectos sus expectativas negativas. Los que suelen tener más experiencias de fracaso suelen sobre-reaccionar adoptando expectativas bajas e inflexibles hacia los alumnos a quienes atribuyen su fracaso.

- b) Los profesores que perciben la realidad con precisión y responden a los fracasos sin ansiedad, es más probable que tengan expectativas adecuadas e inflexibles que los profesores más rígidos, ansiosos y dogmáticos.

- c) La forma en que percibe el profesor su papel es un factor importante. Si se trata de adaptarse al nivel de cada alumno y asegurar al máximo su progreso es poco probable que sus expectativas negativas tengan efectos, aunque pueden hacer que se

cumplan las positivas al transmitirles la idea de que son capaces de un rendimiento superior al que muestran. Los profesores que trabajan con la clase como un grupo indiferenciado esperando un mismo rendimiento de todos los alumnos, suelen trabajar más con los que rinden menos, cumpliendo en ellos sus expectativas positivas. Por otra parte, hay profesores que no se ven a sí mismos como responsables del rendimiento de sus alumnos pensando que su papel consiste en la mera presentación de información y evaluación del conocimiento de los alumnos. Las expectativas negativas hacia los alumnos que rinden menos, es más fácil que se cumplan en este caso.

d) tanto el "locus" de control interno, como el nivel conceptual abstracto del profesor parecen relacionarse con la tendencia a mostrar solamente efectos de sus expectativas positivas.

El refuerzo proporcionado por el maestro, como indica Díaz Aguado (1986) ejerce una gran influencia en la aceptación por parte de los compañeros (Flanders & Havumaki, 1960; Sutherland et al., 1982; Horison et al., 1983).

La manera en que los alumnos perciben los elogios del profesor no siempre es igual a como éste los proyecta. Wittrock (1978) distingue dos **funciones del elogio y el refuerzo del profesor**:

- motivadora o reforzadora del perfeccionamiento de la conducta futura,
- informativa, de realimentación acerca de la corrección de una respuesta.

Algunos autores, como Brophy (1981), sostienen que el elogio docente no siempre produce efectos nmotivadores o reforzantes, al comprobar que no guarda correlación con los resultados de la enseñanza. El elogio por parte del docente, motiva a los alumnos cuando es suficientemente frecuente, diferenciado y contingente.

En cambio una función clara del elogio parece ser la de proporcionar información a todos los alumnos que observan al que lo recibe, sobre la conducta deseada y las expectativas del profesor respecto al rendimiento. Morine-Dershimer (1982) coincide con

esta postura al afirmar que en la percepción de los alumnos, la función del elogio no es tanto “reforzar al alumno individual como proporcionar información al grupo” (citado por Wittrock, 1990, pág. 551).

Las expectativas del profesor guardan una estrecha relación con las variables motivacionales de los alumnos. La investigación sobre la motivación en la enseñanza se orienta hacia aspectos como el refuerzo, la necesidad de rendimiento, la motivación extrínseca e intrínseca, el “locus” de control y la atribución causal. Los trabajos sobre la **atribución causal** (Weiner et al., 1971) han hecho avanzar la explicación de la eficacia de estrategias como el refuerzo, el elogio y la crítica del docente. Estas investigaciones se dirigen a estudiar la percepción que los alumnos tienen de las causas de sus éxitos y fracasos en el aprendizaje. Este concepto evoluciona desde un estado relativamente indiferenciado al comienzo de su escolaridad, hasta una percepción más independiente de las relaciones entre capacidad, esfuerzo y rendimiento, hacia los once años (Wittrock, 1989).

En cuanto al “locus” de control, los niños también experimentan una evolución. Los niños pequeños, a veces sobreestiman su capacidad de controlar los acontecimientos, incluidos los fenómenos naturales como el movimiento de los astros, etc., como demuestran los trabajos de Piaget e Inhelder (1975) sobre razonamiento causal. La conciencia de que los acontecimientos que afectan al niño están bajo su control (“locus” de control interno) aumentan con la edad (Lefcourt, 1976).

Los modelos de atribución causal tratan de conocer las explicaciones que elaboran los alumnos para dar cuenta de su conducta pasada y motivar su conducta futura (Weiner (1979, 1983). Una de sus hipótesis es que los alumnos se sienten más motivados para aprender cuando atribuyen el éxito o fracaso a su esfuerzo (o ausencia del mismo), en lugar de atribuirlo a otras causas fuera de su control, como la capacidad, la suerte, u otras personas. Según esta hipótesis, el refuerzo no causa automáticamente el rendimiento y el aprendizaje, sino que requiere la mediación del pensamiento de los alumnos. Cuando los alumnos atribuyen el refuerzo a factores fuera de su control (como la facilidad de las tareas, la suerte, la capacidad o a la competencia de sus profesores),

no ven incrementadas su perseverancia y motivación. La razón está en que no perciben que su esfuerzo haya contribuido al éxito. Para que el éxito aumente la motivación para el aprendizaje los alumnos tienen que percibir la relación causal entre su esfuerzo y su éxito o fracaso.

Teniendo en cuenta estos principios, es posible influir tanto en los docentes como en los alumnos para reorientar sus atribuciones causales en el sentido de que éstos se autoperciban como capaces de controlar los resultados del aprendizaje. Programas de este tipo se han experimentado, como el llevado a cabo por DeCharms (1972), mediante el que entrenaba a profesores y alumnos a verse a sí mismos como “origenees”, es decir, como personas que pueden controlar los resultados de la enseñanza y asumir la responsabilidad de la misma. Al final de la aplicación de este programa aumentaron tanto la motivación de docentes y alumnos, como las habilidades lingüísticas y el rendimiento en aritmética de los últimos.

Además de estos programas, la teoría de la atribución ha promovido el desarrollo de programas de instrucción en habilidades de autogobierno y autorresponsabilidad por el aprendizaje (Wang & Stiles, 1976; Wang, 1983). A través de estos programas los alumnos aprenden, no sólo a asumir el control y responsabilidad de su aprendizaje, sino también a fijarse metas realistas, a administrar el tiempo para el aprendizaje y a organizar la información que deben aprender. El dominio de estas habilidades despierta sentimientos de autocontrol y responsabilidad en los alumnos, aumentando el porcentaje de tareas llevadas a término.

Por último, si para que los alumnos aprendan la relación entre esfuerzo y éxito es necesario el desplazamiento de la atribución causal al esfuerzo, y que éste se vea seguido por el éxito, la consecuencia para la práctica es que los profesores deben proporcionar tareas de un nivel adecuado de dificultad, y que alienten al esfuerzo conducente al éxito (Wittrock, 1989).

La aplicación de las anteriores teorías y modelos sobre las expectativas, motivación, refuerzo y atribución causal, aunque no ha sido estudiada específicamente con referencia

a alumnos con n.e.e. en situaciones de integración, tienen una gran implicación para la teoría y práctica de la integración escolar. Está suficientemente comprobada la relación que existe entre la percepción que tiene el profesor de la incompetencia y problemas de conducta de los alumnos deficientes, y el estatus social de éstos y su aceptación por parte de sus compañeros no deficientes (Corman & Gottlieb, 1978).

Como Gresham (1986) ha indicado, los déficits motivacionales de los niños deficientes, se encuentran entre las causas susceptibles de hacer fracasar un programa de integración. Está demostrado que muchos niños deficientes tienen una gran necesidad de refuerzo social, y están más orientados a la evitación del fracaso que a la lucha por el éxito, manteniendo unas bajas expectativas hacia sí mismo y un bajo autoconcepto (Harter, 1978). Estos déficits motivacionales, por otra parte, interfieren con aquellos patrones de conducta social que se espera de los alumnos en las aulas ordinarias.

Desde un triple marco formado por las teorías de la **motivación de eficacia** (White, 1951), reconceptualizada y ampliada por Harter (1978), la **indefensión aprendida** (Seligman, 1975) y la **auto-eficacia** (Bandura, 1977, 1982), Gresham (1986) enfoca la conducta de los niños deficientes en las clases regulares, como susceptibles de sufrir experiencias de fracaso académico y social. Ellos no han aprendido a ser competentes en autodirigir las conductas requeridas en tales entornos para producir los resultados deseados. El resultado puede ser la agudización de su aprendizaje de no autoeficacia e indefensión y el aislamiento como conducta de evitación de las actuaciones demandadas en la clase ordinaria.

Aunque ya fue tratado anteriormente, quizás convenga recordar además, que las expectativas de los profesores hacia la integración se relacionan fuertemente con la disponibilidad de recursos por parte del profesor y su sentido de autocompetencia para la integración. De la investigación sobre actitudes de los profesores hacia la integración se deduce que la mejora de las actitudes del profesor, mediante la provisión de recursos suficientes y apropiados, junto con una formación específica para adaptar la enseñanza a las diferencias individuales en situaciones de integración, influirá positivamente sobre el éxito de la integración.

4.2. Estrategias centradas en la gestión de la clase

Incluyen la reordenación del ambiente físico; la organización cooperativa de la estructura del aprendizaje y la utilización de estrategias de tutor-par; y el **juego cooperativo**.

Me referiré sólo a este último, ya que las demás estrategias fueron tratadas anteriormente. El juego reúne la condición ventajosa de ser una de las actividades preferidas por los niños y al mismo tiempo ser una feliz estrategia de desarrollo. Mediante este tipo de actividad el niño comienza a desarrollar su atención, a ejercitar la imaginación, a probar sus ideas y a desarrollar el control sobre sí mismo y sobre el mundo. Por otra parte, hay suficiente evidencia de la eficacia del **juego cooperativo** como medio de integración en la educación infantil (Strain & Odom, 1986; Knapczyk, 1989), especialmente el **juego sociodramático**, por su capacidad de fomentar y mantener la interacción entre alumnos en los entornos de integración (Smilansky, 1968; Connolly & Doyle, 1984; Johnson, Christie & Yawkey, 1987). Sin embargo, los niveles de control de la impulsividad, pensamiento simbólico y organización conductual necesarios para participar en esta modalidad de juego, normalmente se sitúan por encima de las habilidades de los alumnos deficientes, por lo que éstos suelen tener dificultad para implicarse en ellos. No es suficiente con proporcionarles oportunidades y materiales para el juego sociodramático sino que es necesario, además, que el profesor sea consciente de su importancia e intervenga y planifique su estructura (Bowers, 1984). Realmente, para que los niños con retraso en el desarrollo puedan participar con sus compañeros en juegos de este tipo, es necesario simplificar su estructura de manera que se adapte a su nivel sin dejar de interesar a sus iguales.

Una estrategia de simplificación de las estructuras de juego es mediante los llamados **formatos de juego** (Ratner & Bruner, 1978; Gunsberg, 1989). Consisten en generar - a partir de la observación del juego espontáneo- patrones sencillos de interacción, a través del reconocimiento de una secuencia de juego e induciendo a su repetición, por la que se establecen sus normas básicas y creando así un contexto de interacción duradero.

La observación de los siguientes principios, enumerados por Gunsberg (1989), hacen más eficaz esta estrategia:

1º) Dejar tiempo para la exploración y la experimentación. El papel del profesor durante esta primera fase consiste en observar cómo se implican los niños con los materiales y estar atento al descubrimiento de una idea que capte el interés de los niños.

2º) Reconocer el descubrimiento de una idea interesante. Cuando los niños descubren un efecto placentero en su interacción con los materiales, tienden generalmente a repetirla. El profesor debe ser sensible a las señales (risas, excitación, etc.) que identifican un patrón o secuencia potencialmente válido para instaurar el juego cooperativo.

3º) Estimular la repetición para establecer el formato de juego. Con cada repetición de la nueva secuencia, todos los niños llegan al conocimiento de las reglas del juego. Para asegurar la repetición del formato de juego por parte de todos los niños, el profesor debe cuidar de que tal formato implique una secuencia de acción simple fácil de aprender por los más retrasados y basada en una situación de juego interesante. La repetición de una acción simple de juego permite al niño con déficits cognitivos y atencionales aprender cómo organizar su conducta en orden a participar. El profesor facilita esta organización de la conducta entrando en la actividad y repitiendo el formato de juego con los niños. La repetición del profesor cumple dos funciones: a) permite al niño deficiente aprender la secuencia simple de acción, y b) proporciona al niño no deficiente la oportunidad de asimilar elementos temáticos más abstractos. Así, el profesor responde a las necesidades de diferentes tipos de jugadores en un mismo episodio de juego sociodramático.

4º) Modelar el formato de juego para introducir a nuevos jugadores. El juego cooperativo es frágil y puede decaer fácilmente su interés, por la influencia de un nuevo jugador que no conoce suficientemente las reglas. El profesor debe incitarles a observar el patrón de juego. Cuando cada observador conoce el patrón de estímulos y respuestas que comprende el formato, puede entrar en el mismo por medio de la imitación. Es posible que la incompetencia social del niño retrasado dificulte su entrada a través de

la imitación de los compañeros. La observación repetida del formato de juego simplificado subrayando lo esencial, permite a estos niños aprender las conductas necesarias para participar.

5º) Incorporar la reelaboración mientras retienen la estructura básica del formato de juego. A medida que los niños adquieren maestría en el formato se van liberando de la necesidad de concentrarse en el mismo, permitiendo la introducción de nuevas ideas que mantienen vivo el juego. La repetición del formato sirve de palanca para la elaboración y el desarrollo, tanto de los alumnos retrasados como a sus compañeros más avanzados.

Las ventajas de concebir el juego sociodramático como un progresivo descubrimiento, establecimiento y elaboración de formatos de juego consisten en:

- proporcionar al profesor una heurística para maximizar la comprensión del juego a los niños retrasados, sin reducir la complejidad cognitiva hasta el punto que pierda el interés para los alumnos no deficientes,
- proporciona patrones para organizar la conducta cooperativa, y
- sirve de palanca para desarrollar la creatividad, una vez que se ha dominado el formato de juego.
- los niños deficientes capaces de organizar su conducta para mantener el juego social con sus iguales, probablemente serán considerados como competentes y deseables por sus compañeros.

4.3. Estrategias de instrucción directa.

Brophy & Hancock (1988) proporcionan las siguientes estrategias y sugerencias para que los profesores desarrollen en los niños un sentido positivo de sí mismo y

fomentar la interacción con sus iguales:

- **descripción**, verbalizando lo que el niño ha hecho o dicho, lo cual permite que los compañeros no deficientes le comprendan; evitan malas interpretaciones (influidas por las percepción prejuiciadas); le proporciona sentimientos de autocompetencia; permite al alumno con n.e.e. comprender la situación y controlar su respuesta,
- **modelado** del uso de materiales y equipos, diferentes "roles" durante juegos y trabajos grupales. Particularmente para los alumnos con perturbaciones del lenguaje, el adulto es un modelo verbal; también puede interpretar verbalmente el lenguaje no verbal para hacerlo más comprensible; mediante el modelado de las interacciones con los alumnos no deficientes,
- **explicaciones** que permitan al alumno deficiente comprender los acontecimientos de su entorno, de manera que éste llegue a controlarlo y evitar que sea controlado por aquél,
- **sentido del humor y proximidad**, de manera que el niño perciba que el adulto disfruta estando con él, que le sienta próximo. Con esta técnica (o actitud) se está enviando un mensaje a los compañeros no deficientes que, sin duda, modelará sus actitudes hacia aquél,
- **responder a la conducta no verbal**, los alumnos con perturbaciones del lenguaje o retraso cognitivo pueden fácilmente permanecer aislados en contextos verbales, como suelen ser las aulas. Los adultos tienden a perder la comunicación no verbal de cada niño, con lo que aquéllos pueden llegar a permanecer "invisibles" para sus profesores. Los niños deficientes sufren cuando sus mensajes (no verbales) son ignorados. El profesor, por tanto, debe atender también al lenguaje corporal, la expresión facial y gestual de estos niños, evitando focalizar la intervención exclusivamente sobre la producción de lenguaje,

- **utilización adecuada de las preguntas.** El plantear cuestiones y preguntas es una técnica para iniciar la interacción con los niños, pero su exceso produce inhibición en los niños (Wood, McMahon & Cranston, 1980). Es importante que los niños tengan oportunidades para formular preguntas, más que dar respuestas, especialmente aquellos que tienen trastornos del lenguaje (Honing, 1983). Las preguntas sobre los sentimientos de los niños y de sus iguales, y sobre la naturaleza física de los objetos promueven el desarrollo social y cognitivo (Honing & Wittmer, 1982).

- **repetición,** confirmando y enfatizando lo que el niño ha dicho o hecho se afirma la importancia de éste y su sentido de participación.

Tener en cuenta estrategias como las que acabo de enumerar, sin duda proporcionará sentimientos de autocompetencia y seguridad, de los que tan necesitados están muchos alumnos con n.e.e., por lo que los profesores deben ser entrenados en su empleo en las aulas de integración. No obstante, las técnicas siendo necesarias, no son suficientes para responder a todas las demandas que surgen en el aula de integración. Por otra parte, la contextualización del uso de las técnicas hace que éstas puedan ser eficaces en unos lugares y ante unas situaciones, e ineficaces en otras. Esta última reflexión nos sirve para destacar la importancia de la preparación del profesorado para responder a la diversidad de sus alumnos, como estrategia básica de integración escolar.

4.4. Sobre formación del profesorado para la integración

Está suficientemente demostrado por la investigación, que la competencia del profesor es la variable más importante para el éxito de los programas de integración (Alexander & Strain, 1978; Strain & Kerr, 1981; Verdugo, 1989, p. ej.). Esta competencia, no se limita al dominio de determinadas técnicas específicas. La eficacia del profesor no se puede basar en la mera posesión de unas habilidades técnicas, por muy eficaces que éstas sean. En la conceptualización tecnocrática del profesor -procedente del paradigma proceso/producto-, subyace un modelo de profesional dependiente, que ejecuta

acríticamente las prescripciones de los expertos o de la administración y al que no se le reconoce la capacidad de pensamiento propio (Contreras, 1985).

Como advierte Giroux (1990), "una de las amenazas más importantes a que tienen que hacer frente los futuros y los actuales profesores de la escuela pública es el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula." (p. 173). Esta tendencia no ha desaparecido, pese a los aires de reforma escolar y la crítica científico-educativa y sociológica de aquélla. En la actualidad, la presión social para que la escuela ofrezca unos resultados a corto plazo, que permita a los alumnos acceder al siguiente ciclo educativo en un marco hipercompetitivo, actúa como resorte para que los profesionales docentes busquen la eficacia por encima de todo, sin preguntarse demasiado por los objetivos, su adaptación a las condiciones contextuales y las interrelaciones entre estos elementos⁶. Lo instrumental y lo pragmático en el terreno escolar se sustenta en una serie de postulados como: la separación entre el pensamiento y la acción; la estandarización del conocimiento escolar supeditado a su mejor gestión y control, y la devaluación del trabajo crítico e intelectual de profesores y alumnos, subordinado a las cuestiones prácticas.

En la literatura existente acerca de la formación del profesorado para la integración prevalece una tendencia técnico-eficientista y centrada en el déficit, que -a mi juicio- resulta contraproducente para capacitar a los profesores para responder a la diversidad de sus alumnos. Los programas van desde cursos especializados en un tipo determinado de deficiencias (Martínez et al., 1978), a cursos dirigidos a un sistema único de integración (Anderson et al., 1978; Foxen, 1978).

Entre las propuestas realizadas en España dentro de este enfoque, Monereo (1985, 1987) recoge elementos de las citadas anteriormente, que cuenta con unidades de

⁶ Una muestra de ello la estamos viendo con la aplicación de la LOGSE, que -paradójicamente- reconoce la capacidad de decisión a los profesores para cerrar el curriculum en las instancias del centro y del aula pero, al mismo tiempo, establece unos objetivos terminales de Ciclo para toda la enseñanza obligatoria. Esto, sumado a la ausencia de una política seria de formación del profesorado permite, por ejemplo, que las editoriales de libros de texto sean quienes realmente "cierren" el curriculum, suplantando la capacidad de decisión de los docentes. El resultado es la reproducción, una vez más, del modelo transmisor del conocimiento, correlato del modelo de profesor como técnico acrítico.

trabajo como las siguientes:

Integración escolar; similitudes en el comportamiento y en las características de aprendizaje de distintos grupos de alumnos excepcionales; evaluación; individualización de la instrucción; técnicas de trabajo en grupo; estrategias de control; aplicaciones del contenido del currículum; empleo de los recursos de la comunidad; relación con los padres.

Frente a estos enfoques de formación centrados en el déficit y en la especialización, las nuevas demandas que impone la integración, por un lado, y la influencia de los modelos que subrayan el papel mediador del pensamiento del profesor (Jackson, 1968; Shavelson & Stern, 1981; Yinger & Clark, 1982; Clark & Peterson, 1986; Contreras, 1985; Pérez, 1987, p. ej.), y de las circunstancias contextuales (Doyle, 1977, 1979, 1980; Tikunoff, 1979; Bronfenbrenner, 1979; Mehan, 1979; Everston, 1981; Yinger, 1980; Pérez, 1982, p. ej.) en los procesos de enseñanza/aprendizaje, han ido cambiando el sentido de la intervención educativa, y por tanto las necesidades de formación del profesorado. Como afirma García Pastor (1988) "no es el niño el que debe ajustarse a los servicios organizados a base de categorías preestablecidas, sino que éstos deben conformarse en torno a las necesidades particulares de cada niño en su contexto particular" (p. 169).

Es oportuno recobrar el pensamiento de Dewey (1977) al referirse a la formación de los profesores en general, en el sentido de que no podemos caer en una orientación exclusiva al dominio de habilidades, lo que resulta contraproducente tanto para la naturaleza de la enseñanza como para los alumnos, haciendo que los profesores asuman metodologías en sustitución del desarrollo de su capacidad de observación, análisis, y decisión sobre la vida del aula.

En tercer lugar, como se dijo en el apartado 1.2. con palabras de Brophy y Hancock (1988), este enfoque trata de evitar "la tendencia de los profesores a centrarse sobre el área de necesidades especiales en sus interacciones con los niños" que, sin ignorarlas, "deben ser vistas a la luz del desarrollo total del niño en todas las áreas" (p. 115).

Desde un planteamiento integrador, se trata de que el profesor sepa responder a las demandas de aprendizaje de cualquier alumno, lo que exige una preparación amplia y rigurosa de todo docente, que va más allá del entrenamiento en técnicas específicas (García Fernández, 1990).

En palabras de García Pastor (1988) -con cuyo pensamiento sobre este particular me identifico-, "la introducción de estrategias tendentes a conseguir tales cambios no se refieren, pues, solamente a un tipo de intervención específica con sujetos deficientes, habrán de incidir tanto en el concepto de enseñanza como en el las actitudes frente a los niños con déficits. (...) La comunidad escolar y, muy particularmente los profesionales de la educación, deben acceder a esta nueva cultura a través de un proceso de implicación personal que, (...) parece ser la clave para un desarrollo profesional futuro que asuma los cambios de forma responsable" (p. 173).

En un interesante estudio, esta autora y Orcasitas (1987), señalan las repercusiones que tiene la integración escolar para los centros que, resumidamente son:

- a) la oposición al modelo segregado de centros especializados en función de las diversas categorías preestablecidas de alumnos. Esto implica una escuela "para todos" abierta a la diversidad,
- b) el reto de ser capaces de ofrecer posibilidades de aprendizaje a una amplia variedad de alumnos, lo que implica: el desarrollo de un curriculum más flexible; la reconceptualización del grupo-clase; una mayor disponibilidad de medios; la reconceptualización de las funciones del profesor -con las consiguientes implicaciones para su formación y perfeccionamiento-; la existencia de unas relaciones interprofesionales de colaboración.
- c) el desarrollo de unas relaciones más amplias del centro con su entorno, debido tanto a la mayor amplitud de la respuesta que el primero debe dar, y a las nuevas responsabilidades adquiridas respecto a conseguir la integración social de sus alumnos.

Por otra parte, una de las principales condiciones para que el sistema educativo asuma la diversidad consiste en eliminar su marcada función reproductora (Bourdieu et Passeron, 1970; Tonucci, 1982) que sitúa a los profesores como piezas clave del sistema reproductor de desigualdades (Carrier, 1986). Para ello es preciso una reconceptualización de las funciones del profesor, de ser un mero transmisor de conocimientos cerrados, preestablecidos, a un profesional autónomo, capaz de analizar las situaciones que se suceden en el aula y tomar decisiones adecuadas a sus necesidades. Una de las finalidades más importantes de su formación es, por tanto, **desarrollar su pensamiento como profesional con autonomía responsable sobre su práctica pedagógica**, al que, más que prescripciones, se le deben proporcionar herramientas de trabajo (guiones y esquemas científicos y pedagógicos, destrezas de planificación, etc. (Shavelson, 1986). Como afirma Stenhouse (1985) "los buenos docentes son necesariamente autónomos en su juicio profesional".

Todo lo anteriormente expuesto nos lleva a caracterizar al profesor como un investigador de su propia práctica, como un artista, dotado de unas competencias situacionales y reflexivas que le permitan analizar su propia práctica y tomar decisiones. Su formación, por tanto, debe estar fundada en el desarrollo de su pensamiento pedagógico como guía orientadora de la práctica, y regida por la reflexión sobre la acción. "La falta de reflexión sobre la práctica es una de las causas del fracaso de sucesivas ideas y métodos reformadores", afirma Elliot (1976).

En esta línea, Fortes y Heras, L. (1990) analizan los procesos de integración y señalan las implicaciones que tienen éstos para la formación y la actuación del profesor:

- "1. Afectan al nivel del pensamiento del profesor comprometiendo tanto sus sistemas de creencias personales (ideológicos y axiológicos) como a sus esquemas profesionales.
2. Implican a los procesos de planificación de la enseñanza tanto en la forma preactiva como inter-activa, especialmente en el diagnóstico de la situación de la clase, adaptación del curriculum, toma de decisiones y evaluación del progreso

de los alumnos.

3. Compromete a las relaciones interpersonales, interdisciplinares e instituciones de los profesores con otros colegas y profesionales." (p. 66)

La capacitación del profesor ordinario para la integración está vinculada a la mejora cualitativa y cuantitativa de la formación del profesorado general y a la redefinición de sus funciones (García Fernández, 1990), más que a la simple introducción de contenidos específicos de "educación especial" en el curriculum formativo. Es decir, el modelo de racionalidad técnica debe dar paso a otro que conceptualice la figura del profesor como profesional reflexivo y con autonomía. A este respecto, las medidas prescritas en el R.D. 334/1985, de Ordenación de la Educación Especial y plasmadas en los nuevos Planes de Estudio de Maestros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en este sentido, pueden no ser efectivas en orden a atender las necesidades educativas especiales de los alumnos, si no se enmarcan dentro de una política de formación del profesorado que potencie la autonomía del profesor y permita que éstos desarrollen su capacidad de reflexión, análisis y toma de decisiones. El temor a que esto no se esté produciendo en estos momentos en que echan a andar los nuevos planes de estudio, inducen a ver con relativo pesimismo el futuro de la integración escolar y de la misma reforma educativa⁷.

En cuanto al profesor especialista de apoyo a la integración, la reconceptualización de sus funciones marcha paralela a la del profesor ordinario, en la línea ya apuntada. Los estudios de García Pastor y Villar Angulo (1987), ejemplifican esta tendencia -aún no suficientemente introducida en la práctica- que se presenta como alternativa al modelo de "apoyo externo" más vinculado al modelo de intervención centrado en el déficit. Frente a éste, proponen un modelo de "apoyo interno" en el que los profesionales definen sus papeles en base a las necesidades del centro donde realizan sus funciones. La referencia ya no es solamente el alumno individualmente considerado, sino en su condición de miembro de un grupo-clase y una comunidad escolar concretos. Dentro de

⁷ Por no ser la cuestión central de esta tesis, no se aborda el tema en profundidad. La posición del autor al respecto puede verse en su ponencia "Calidad del profesorado y desarrollo del sistema educativo. Análisis crítico de los Proyectos de Reforma" en las VII Jornadas de Educación Especial de Escuelas de Magisterio (Las Palmas, 1988), publicada en GARRIDO, J. (1990): El profesor ante el alumno con dificultades. Madrid: CEPE. (131-139).

estos contextos es donde va a encontrar respuesta a sus necesidades particulares, y donde se situarán los referentes para su formación.

Este enfoque, trata de responsabilizar al profesor del aula ordinaria frente a sus alumnos con n.e.e. En los modelos de "apoyo externo" se fomenta la dependencia del profesor ordinario con respecto al profesor de apoyo, y la tendencia a declinar todo compromiso referente a los alumnos con dificultades, por considerarlo responsabilidad de aquél. La inercia y el fuerte arraigo de este enfoque hacen difícil la orientación alternativa. La escasez de estudios y experimentaciones del modelo de "apoyo interno" contribuye a su débil implantación en la práctica.

Los estudios sobre el "rol" de apoyo en la educación, proporcionan una sólida base conceptual para aproximarnos a la delimitación de funciones y características del profesor de apoyo a la integración. Rodríguez (1992) *-en quien me basaré para este análisis- recoge en un amplio estudio las diferentes interpretaciones que se encuentran sobre el tema: mediador de información y colaborador en la solución de problemas (Havelock, 1969); agente comprometido, observador objetivo, especialista en información, formador, solucionador de problemas, identificador de alternativas y enlace con recursos, localizador de hechos y asesor de procesos (Lippit y Lippit, 1986); presión externa, analista desde arriba, tecnología par el cambio personal y facilitación del desarrollo organizativo (Tichy, 1974, en Escudero, 1992).*

Los enfoques colaborativos aportan dos denominaciones: **amigo crítico** (Holly, 1991; Holly & Southworth, 1989; Day, 1990), para destacar las relaciones personales de confianza e igualdad características del "rol" de asesor, y **facilitador** (Little, 1985), relacionado con la potenciación de dinámicas y procesos deseados por los profesores. Coinciden con esta denominación los esquemas de investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988; Elliot, 1986).

La clasificación de Biott (1991), a partir de los tipos de apoyo de Dyer (1988), desarrolla la siguiente tipología:

1. Apoyo al profesor y al alumno

- a) Apoyo a la clase.
- b) Apoyo consultivo: respuesta o anticipación a problemas actuales o potenciales.
- c) Apoyo analítico: detección de fallos en la organización y/o proceso de aprendizaje.
- d) Apoyo observacional.
- e) Apoyo suplente: ocupándose de la enseñanza de determinados aspectos o partes del curriculum.
- f) Apoyo específico en la clase: seguimiento para el análisis de una dificultad específica.
- g) Apoyo de retirada: durante un período de tiempo, como una parte más de la estrategia de apoyo.

2. Apoyo en el curriculum:

- a) Apoyo en la planificación, para detectar potenciales dificultades de los alumnos.
- b) Apoyo en la preparación de material.
- c) Apoyo curricular: para mantener la integridad de curriculum para los alumnos de bajo nivel.

Como se puede apreciar, muchas de estas funciones coinciden plenamente con las que se requieren en la integración escolar, dentro de un enfoque de apoyo interno y colaborativo, que sugieren ver a este profesional más como un "amigo crítico" y un asesor, que como un mero instrumento susceptible de ser "utilizado" para resolver los problemas de determinados alumnos para los que el profesor ordinario -supuestamente- no dispone de recursos. Este enfoque coincide con Reynolds (1978) para quien este profesional debe ser preparado para desarrollar funciones como las de asesoramiento, el diagnóstico en contextos escolares y familiares, y la formación de otros profesionales en lo referente a dar respuesta a las n.e.e. de sus alumnos.

Recientemente van surgiendo en España estudios relativos a la formación del

profesorado para la integración dentro de enfoques reflexivos (García Pastor, 1985, 1987; Illán, 1987; Parrilla, 1987; Fortes, 1990; Guerrero, 1990; García Fernández, 1992, p. ej.), lo que no supone sino un tímido comienzo, ya que no se ha profundizado lo suficiente como para establecer las líneas maestras de un plan de formación. Es, por tanto una de las áreas necesitadas de mayor debate e investigación, a las que habrá que prestar mayor atención en el futuro, tanto por los investigadores como por los profesionales y administradores.

5. Conclusiones generales de la revisión

El resumen que se puede hacer de la investigación existente sobre las estrategias de intervención para dar respuesta a las interrogantes que centran mi estudio, puede concretarse en las siguientes áreas de intervención:

a) Los alumnos deficientes:

- mejora de su competencia social, mediante el entrenamiento en habilidades sociales,
- mejora de su autoestima y sentido de competencia, mediante una enseñanza orientada al éxito, etc.

b) Sus compañeros no deficientes:

- modificación de actitudes (eliminación de prejuicios perceptivos, fomento de actitudes de ayuda y respeto),
- entrenamiento en habilidades sociales en el grupo,
- entrenamiento mediado por los iguales,

c) El contexto escolar:

- **microcontexto:** manipulación del entorno, estructuración cooperativa de los objetivos de enseñanza, acciones sobre el curriculum (control y adaptación),
- **mesocontexto:** padres, centro (trabajo en equipo de los profesores , autoevaluación, consideración de la diversidad en instrumentos de planificación educativa: P.E.C., P.C.C., etc.),
- **macrocontexto:** valores; estándares de conducta social exigida por el centro; sensibilización hacia la aceptación de la diversidad; variables motivacionales, etc.

d) El profesor del aula ordinaria:

- mejora de su competencia: habilidades de procesamiento y toma de decisiones, manejo de las situaciones educativas, etc.
- habilidades para favorecer iniciaciones de los alumnos, para reducir las

gradualmente,

- modificación de actitudes (percepciones del profesor),
- habilidades para asegurar sentimientos positivos en los alumnos, no centrarse en áreas deficitarias,
- habilidades de gestión del aula,
- empleo de patrones de juego,
- empleo de estrategias de instrucción directa.
- implicaciones de todo lo anterior para su formación (inicial y permanente).

Como balance final de este capítulo, la revisión anterior nos brinda un marco de referencia para responder a las preguntas centrales de la investigación:

- cómo influyen las variables contextuales sobre la integración de alumnos con n.e.e. en las aulas ordinarias,
- en qué medida los procesos de interacción entre estos alumnos y sus compañeros están limitados por las competencias sociales de unos y otros,
- cómo influyen las mediaciones del profesor sobre estos procesos.

Dado que el presente estudio se ha definido dentro de un enfoque interpretativo, no se plantean hipótesis que satisfagan los requisitos metodológicos de una investigación experimental. Se parte de los anteriores interrogantes resumidos en una idea general con la que entrar al campo:

- cómo organizar e intervenir en los contextos educativos para optimizar la interacción constructiva entre los alumnos, sean o no deficientes, y garantizar una verdadera integración escolar.

Tanto esta idea general como las cuestiones que se plantean inicialmente, irán sufriendo modificaciones, o complementándose con otras que irán surgiendo durante el proceso de indagación. De esta manera, pretendo establecer un equilibrio entre el

carácter abierto propio de una investigación de esta naturaleza y el reconocimiento de que no es posible entrar absolutamente “ciego” en el campo. Trato de asegurar así una relación constante y dinámica entre la recogida de información y las preguntas de investigación (Erickson, 1989).

Otro de los propósitos de este trabajo consiste en contribuir al proceso de autoevaluación y mejora de un grupo determinado de profesores, relativo a las prácticas integradoras que llevan a cabo en su centro. Las acciones que se proponen, por tanto, recaen sobre los profesores, aunque indirectamente sus destinatarios finales sean los alumnos.

Por último, se trata de una experiencia de formación inicial de profesorado, en la que se utiliza la investigación-acción como metodología. Como ya se explicó, la participación de estudiantes de Magisterio en la recogida y análisis de los datos, persigue vincular teoría y práctica en el contexto de la formación, y crear hábitos y desarrollar destrezas de observación de situaciones educativas y reflexión cooperativa, con proyección hacia la autoformación.

**IV. COOPERACIÓN EN LA ESCUELA: EN LA
ENCRUCIJADA DE LA INTEGRACIÓN.
Informe final sobre la Integración escolar
en la C.I.V.**

IV. COOPERACIÓN EN LA ESCUELA: EN LA ENCRUCIJADA DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR. Informe final sobre la integración escolar en la Comunidad Infantil de Villaverde (Madrid).

1. INTRODUCCIÓN

Con este informe se pretende reflejar la comprensión obtenida de los rasgos característicos del proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad Infantil de Villaverde (CIV) y del contexto en el que aquél se desenvuelve. Su finalidad principal consiste en aportar una visión externa que contribuya a promover la reflexión de los profesores sobre los problemas identificados, a la búsqueda de alternativas y a la mejora de los procesos estudiados.

Dado su carácter público, el presente informe ha sido previamente sometido a la aprobación de los implicados, como únicos dueños de los datos en los que se basa. Tanto éstos, como los sucesivos informes parciales anteriores y el informe final, han sido contrastados con las diferentes perspectivas de los informantes, entre otros métodos de validación que más adelante se referirán. Aparte de la necesaria vigilancia ética, con ello pretendo informar de que a éste han precedido otros informes, diferentes en cuanto a la forma y lenguaje -teniendo en cuenta la diversidad de audiencias (profesores, comunidad escolar, en unos casos; el ámbito académico, en éste)-, pero sustancialmente iguales en cuanto a contenido.

De cualquier forma, se persigue compartir la perspectiva del investigador con las audiencias interesadas, en el intento de profundizar en la comprensión de los procesos de integración de los alumnos con n.e.e. en la escuela ordinaria, a partir de un caso concreto.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Como toda investigación cualitativa, he optado por un diseño flexible en el que, tanto los objetivos, como los procedimientos de recogida y análisis de los datos permaneciesen abiertos a lo largo del proceso¹. Esto no quiere decir que no haya un planteamiento metodológico ni unos objetivos que orienten el proceso de indagación, sino que he partido sin más hipótesis o preconceptos específicos que los supuestos y posicionamientos personales de tipo educativo-conceptual que configuran lo que podríamos llamar -parafraseando a Clark y Peterson (1984)- las “creencias y teorías implícitas del investigador”, y la intención de acercarme a un determinado tipo de problemas educativos que se presentan en las aulas y que constituyen los focos de interés: la influencia de los contextos del aula y del centro, y de las competencias sociales de los alumnos con n.e.e. sobre los procesos de integración.

La búsqueda de **categorías emergentes** queda relativizada, pues, por la toma de conciencia de mis “filtros” a través de los cuales veo la realidad educativa y, más concretamente, los hechos que constituyen mi interés aquí y ahora. Estos actúan, quiera o no, de **analizadores previos** ya que, como afirma Fernández Pérez (1988. Págs. 122-123) “no hay ningún análisis de la práctica escolar que sea ‘inocente’, porque no hay ningún cerebro ‘virgen’”. Constatación que exige al investigador:

- **hacer explícitas estas categorías**, de manera que quienes lean esta tesis puedan valorar críticamente cuantas proposiciones y juicios se vierten en ella, teniendo en cuenta los conceptos y constructos utilizados como puntos de referencia (lo que constituye el contenido básico de los dos primeros capítulos), y
- **explicar el modo en que se recogieron, analizaron e interpretaron los datos**, para que los lectores “relativicen los hallazgos, es decir, para que los comprendan en su contexto” (Deutscher, 1973: cit. por Taylor y Bogdan, 1986).

¹ Como afirman Bogdan y Taylor (1986, p. 32) “la imagen preconcebida que tenemos de la gente que intentamos estudiar puede ser ingenua, engañosa o completamente falsa. La mayor parte de los investigadores participantes trata de entrar en el campo sin hipótesis o preconceptos específicos”. Esto no quita que “desde luego, la mayor parte de los investigadores tienen en mente algunos interrogantes generales cuando entran en el campo” (p. 33).

Pág. 180), de lo que trata este apartado complementado con la **historia de la investigación**, que se expondrá más adelante.

2.1. Enfoque teórico

Al inscribir este estudio dentro de un enfoque cualitativo, conviene matizar que, si bien contiene descripciones detalladas de los escenarios, situaciones y actores, su pretensión es remontar el plano meramente descriptivo para situarse en el campo de la interpretación, de la teoría. Como afirman Taylor y Bogdam, 1986):

"El propósito de los estudios teóricos consiste en **comprender o explicar** los rasgos de la vida social que va más allá de las personas y escenarios estudiados en particular. En estos estudios los investigadores señalan activamente lo que es importante. Utilizan los datos descriptivos para ilustrar sus teorías y para convencer a los lectores de que lo que ellos dicen es verdad." (Pág. 154).

Según la categorización que Glaser y Strauss (1967) hacen de las teorías en sustanciales² y formales³, nuestra investigación debería aspirar a generar teorías sustanciales (o concretas) puesto que tratan de describir, interpretar, comprender y explicar unos procesos educativos concretos: la integración escolar en un determinado centro educativo.

2.1.1. Interrogantes iniciales y focos de indagación

"Aunque los observadores participantes tienen una metodología y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan" (Taylor y Bogdan, 1986. Pág. 32).

Al plantearme esta investigación he partido de una idea-marco general que centrarse

² relacionadas con un área concreta de indagación, como las escuelas, las instituciones, etc.

³ referidas a áreas conceptuales de indagación, como la deficiencia, los estigmas, las organizaciones formales, etc.

teórica y sustancialmente la indagación, abierto a los nuevos focos de interés y modificaciones que irían surgiendo a medida que avanzase en el conocimiento de la realidad, concretándose y definiéndose los objetivos.

Inicialmente, los objetivos de la indagación eran:

a) Conocer en qué medida las variables contextuales (del centro y de las aulas) favorecen o dificultan la integración de los alumnos con n.e.e.

b) Apreciar en qué medida inciden las competencias sociales de los alumnos con n.e.e. en sus posibilidades de interacción con sus iguales, y

c) Apreciar el papel que juega el profesorado en la determinación de un clima favorable a la integración de los alumnos con n.e.e. en las aulas ordinarias.

Adicionalmente, se pretendía realizar una experiencia de formación del profesorado, que conectase la inicial con la permanente, a partir de su reflexión sobre la práctica.

2.2. Enfoque metodológico: el estudio de casos

Un proceso tan complejo como la integración escolar entraña la interacción recíproca de sistemas complejos e interdependientes (alumnos con n.e.e., los demás alumnos, profesores de aula, profesores de apoyo, equipos psicopedagógicos, padres, órganos de la administración educativa, sociedad, etc.) que se influyen y determinan en muchas direcciones. No se presta, por tanto, a un diseño de investigación en el que métodos y objetivos están predeterminados, simplificando "a priori" una realidad aún desconocida, eliminando arbitrariamente aspectos cuya funcionalidad dentro del sistema puede ser determinante y limitando, en definitiva, la comprensión de los fenómenos estudiados. Al contrario, requiere un planteamiento flexible, abierto a los acontecimientos imprevistos, que permita ir concretándolo progresivamente, a medida que se van conociendo los distintos elementos de la realidad, sus mutuas interacciones y los significados subyacentes

a sus acciones.

Por otra parte, se tiene en cuenta que todo proceso educativo está influido por el principio del **residuo de indeterminación técnica** (Fernández Pérez, 1971. Págs. 275-295), para ahondar la fundamentación epistemológica de una investigación que pretende, además, contribuir a la profundización de los profesores en el conocimiento de su propia práctica con el fin de mejorarla, mediante su implicación en el discurso científico (v. Fernández Pérez, 1988. Págs. 145-158).

Estas razones fundamentan la opción por el enfoque de **estudio de caso** (E.C.) aunque abierto a lo largo del proceso, a la contrastación de los datos obtenidos por los procedimientos pertinentes a este enfoque, con otros instrumentos, según lo requieran las necesidades de información y validación.

Las definiciones clásicas de **estudio de caso**, tales como "examen de un ejemplo en acción" (MacDonald & Walker, 1974), o las citadas por MacDonald y Kushner (1982): "una muestra de uno" (Stenhouse), "un sistema sin fronteras" (Smith, 1978), se orientan hacia la singularidad del objeto de indagación y a la profundidad como característica de su estudio. La unidad de investigación varía desde individuos a proyectos, programas, culturas, organizaciones, etc. (Guba & Lincoln, 1985).

La indeterminación y variedad de todo estudio de caso, dificultan formular una definición del mismo (Kemmis, 1980). A estas cualidades habría que añadirle la de su flexibilidad, tanto procedimental -ya que utiliza técnicas de un variado repertorio-, como en lo relativo a la sustancia del caso, puesto que respecto a ambas dimensiones pretende adaptarse a la naturaleza de lo que se observa (Adelman, Kemmis & Jenkins, 1980).

Pese a la dificultad para definirlo, sí podemos aproximarnos a su conceptualización analizando las características que reúne este tipo de indagación:

1ª. Debe describir detallada, rica y vívidamente el objeto de estudio, de modo que permita a sujetos ajenos al escenario establecer comparaciones (Guba & Lincoln, 1985),

y posibilite la transmisión de cierto conocimiento tácito (Kemmis, 1980). Los estudios de caso son "fuertes en realidad" (Adelman et al., 1980).

2ª. Debe ser completo en sí mismo (Kemmis, 1980). Por ello, su contextualización -tanto en los niveles "micro", como "meso" y "macro", así como en el de sus interacciones recíprocas- es un requisito imprescindible, para fundamentar el análisis de la realidad.

3ª. La información que ofrece se fundamenta en una perspectiva experiencial en la que los datos emergen del propio contexto (Guba & Lincoln, 1985). Como afirma Kemmis (1980), la autoridad del E.C. no deriva de la elegancia lógica o teórica, sino del interés en darnos un mundo real de experiencia y acción.

4ª. Debe tener un carácter holístico. Más que presentar una amplia gama de información con diversos formatos, debe ofrecer un testimonio integrado que resalte lo esencial y deseche lo irrelevante (Guba & Lincoln, 1985). Pretende mostrar las perspectivas múltiples en torno a una situación social (Walker, 1983).

5ª. Un E.C. debe centrarse en los asuntos esenciales, yendo más allá de las afirmaciones y descripciones para penetrar en la esencia del caso iluminando intenciones, predisposiciones e interacciones entre individuos, historias sociales e intenciones educativas.

6ª. Debe ser accesible en un triple sentido: a) en cuanto al empleo de un lenguaje asequible a la audiencia; b) en cuanto a la manifestación de las teorías, juicios y asuntos de los participantes, más que los del investigador; y c) en cuanto a la publicidad del proceso. Esta triple accesibilidad permite al lector juzgar la racionalidad del caso (Kemmis, 1980).

7ª. Debe ser sensible a las consecuencias y efectos de la investigación sobre la vida de las personas que están dentro de la situación estudiada (Adelman, Kemmis & Jenkins, 1980). Por tanto, la confidencialidad constituye una manifestación de la

preocupación ética permanente en los E.C. (Walker, 1983). Además, se reconoce la influencia activa de la participación del investigador en la vida de los actores sociales y en los procesos vitales que desencadena el propio E.C.

Además del proceso perceptual-comunicativo (Kemmis, 1980) y transaccional (House, 1980) que desarrolla un E.C., también desencadena un proceso educativo (Walker, 1989). Esta potencialidad educativa se relaciona con la posibilidad de construir conocimiento tácito, en el sentido de que proporciona al lector la clase de información que le permite aplicar todo su conocimiento, no sólo aquél que necesita de las palabras, para ser articulado (Guba & Lincoln, 1985).

Pese a su idoneidad para los fines investigativos que me propongo, como toda metodología, no está exenta de ciertas limitaciones. Las principales las señala Walker (1986, en Sáez y Carretero, 1990), en estos términos:

a) El E.C. es una intervención incontrolada en la vida de los otros, pudiendo vulnerar su intimidad. Para proteger a los participantes, es necesario, por tanto:

- no infravalorar la influencia del investigador,
- utilizar los puntos de vista de otras personas,
- proteger al máximo la confidencialidad y los acuerdos sobre el uso de los datos.

b) El E.C. puede ofrecer una imagen distorsionada de la realidad. Por ello hay que considerar que:

- está limitado en el tiempo,
- nunca debe plantearse como la verdad,
- debe reflejar las subculturas que intervienen.

c) El E.C. puede ser en sí mismo conservador, al reducir la realidad a un segmento "congelado" de la misma. Para mitigar este efecto hay que:

- enfatizar los aspectos dinámicos y cambiantes de la realidad,
- relacionar las subculturas que intervienen,
- promover el debate y la reflexión colectivos.

Finalmente, el principal objetivo de un E.C., es "alcanzar y compartir una comprensión de un caso particular" (Stake, 1992), lo que le confiere un valor relevante para los fines que se propone esta investigación.

2.2.1. Procedimientos cualitativos de recogida de datos

Se han realizado tres **estudios de caso de aula**⁴ a lo largo de dos cursos escolares:

Estudio de caso A (V. Anexo XVIII):

- 1º de Preescolar (1990/91)
- 2º de Preescolar (1991/92)

Estudio de caso B (V. Anexo XIX):

- 2º de EGB (1991/92)

Estudio de caso C (V. Anexo XX):

- 2º de EGB (1990/91)
- 3º de EGB (1991/92).

El **trabajo de campo**, más que como un mero proceso técnico de recogida de datos, se ha conceptualizado como un "proceso de indagación deliberada en un contexto" (Pelto & Pelto, 1977; Levine, Galimore, Weisner & Turner, 1980, citados por Erickson, 1989). Lo hemos abordado, por tanto, como un proceso abierto de resolución de problemas, en el que la cuestión metodológica básica era "asegurar una relación

⁴Además de éstos se comenzó otro E.C. en 4º de EGB durante el curso 1990/91 que decidimos suspender al valorar, a finales de este curso que había defectos en la recogida de datos, derivados, fundamentalmente, de la baja frecuencia de las observaciones y escasa implicación de la observadora. 1989).

constante, aunque dinámica, entre las preguntas de la investigación y la recopilación de datos" (Erickson, 1989, p. 284).

De esta manera, se ha querido hacer este proceso lo más intuitivo posible, aunque sometido a la disciplina impuesta por los objetivos iniciales y los propios métodos empleados.

Tanto por las características del objeto de estudio, como por las ventajas estratégicas que proporciona (Faulkner, 1982) al permitir observar los mismos acontecimientos desde varios puntos de vista (Walker, 1989) se ha seguido una estrategia multimétodo, compuesta por los siguientes procedimientos:

a) **Observación participante**: como Walker (1989) afirma, parece más propio definirla como un "rol" antes que como un método. De esta forma, hemos considerado dos tipos de observadores participantes: los profesores, en su papel de investigadores de su propia práctica, y los investigadores externos, en cuanto implicados en las situaciones que se estudian, ya que su presencia en el campo desencadena una serie de efectos sobre la situación y los participantes, por lo que no son ajenos a la misma.

Esta modalidad de observación es coherente con el enfoque interpretativo adoptado, al interesarse el investigador por la vida y las perspectivas de los estratos inferiores del escalafón educativo, particularmente la de los maestros y los alumnos (Willis, 1977, cit. por Walker, 1989). El rol de observador participante implica una decisión política, ya que supone remitir información a instancias del mismo nivel o niveles inferiores, más que de niveles superiores (Walker, 1989). Esta orientación nos aproxima al modelo denominado por MacDonald (1974) de "evaluación democrática".

Las actividades o problemas a resolver por estas estrategias durante el trabajo de campo, suelen centrarse en tres núcleos:

a) el **acceso al campo**, de manera que los informantes les acepten, sintiéndose cómodos en la situación y no como unos intrusos. Lograrlo es cuestión de aptitudes, que

requieren contemplar ciertas reglas, como permanecer más bien pasivos durante los pasos iniciales del trabajo de campo, pasando la recogida de datos a segundo lugar; negociar tanto su presencia y su "rol" en el escenario, como cualquier sistema de registro, o la utilización de los datos; dar garantías (no sólo formales) de confidencialidad; saber dónde está el límite entre la participación y la necesaria distancia que requiere la observación.

En nuestro caso, el acceso ha sido relativamente fácil, debido en primer lugar, a la buena relación ya existente entre el autor y algunos profesores del centro, adquirida como consecuencia de la tutorización de las prácticas de estudiantes de la Escuela de Formación de Profesorado; en segundo lugar, por la disposición favorable a la autoevaluación de la mayoría del profesorado.

b) las **tácticas o estrategias de campo**, para obtener y ampliar sus conocimientos sobre escenarios y actores, tales como "actuar como ingenuos" (Lofland, 1971; Sanders, 1980); estar en el lugar adecuado en el momento oportuno; aprender el lenguaje de la subcultura propia del escenario, sus formas propias de expresión, verbales y no verbales.

c) el registro de lo observado mediante **notas de campo**, utilizando sistemas de registro que les posibilite ser completas, precisas y detalladas. Nos hemos guiado por las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1986): prestar atención; "cambiar la lente del objetivo", pasando de una visión amplia a otra de mayor precisión; buscar palabras clave en las observaciones de la gente; concentrarse en las observaciones primera y última de cada conversación; reproducir mentalmente las observaciones; abandonar el escenario antes de que se sature la capacidad de recordar; tomar las notas lo más pronto posible; hacer croquis del escenario y trazar en él las acciones, conversaciones observadas en él.

Otras precauciones que se deben tomar consisten en trazar ciertos límites a la investigación, en el sentido de delimitar los tipos y cantidad de escenarios e informantes; igualmente, hay que tener la habilidad de reconocer el momento en que es necesario retirarse del campo, cuando se produce lo que Glaser y Strauss (1967) llamaron

“saturación teórica”, es decir, cuando el exceso de horas pasadas en él no incrementan el conocimiento del mismo, obteniéndose datos repetitivos y no relevantes.

Una última cuestión de gran importancia es la que se refiere a la **ética de la observación**. Desde el momento que se entra en un escenario se corre el riesgo de violar la privacidad de los actores, exponerles a perjuicios derivados de la información que transmite la investigación, o simplemente de interferir intrusivamente en sus actividades. El investigador debe ofrecer explícita e implícitamente, la seguridad de que nada de esto ocurrirá y velar por que así sea. Este es un aspecto que ha sido objeto de negociación con los participantes, al inicio y durante el transcurso de la investigación.

Además de la **observación participante** se han empleado diversas técnicas cualitativas de recogida de datos, como:

- **registros en audio y video** de actividades en las aulas, luego analizados por los investigadores y otros participantes (profesores, alumnos, padres)
- **perfiles de sesiones de clase**. Hemos seguido el formato sugerido por Walker y Adelman (1975).
- **análisis de documentos** que afectan al centro como conjunto (Proyecto Educativo; Proyectos y Memorias Anuales de Centro; Comunicaciones en Jornadas Pedagógicas; avisos y comunicados del “tablón de anuncios”; circulares e informes a los padres),
- **observaciones de reuniones** (Claustro y Consejo Escolar)
- **entrevistas** con el director, algunos profesores, padres y alumnos, y
- **reuniones con los profesores** para intercambiar información, triangular datos, validar informes parciales, etc.

- se ha permanecido durante los dos cursos como **observadores participantes en el centro**, manteniendo reuniones e intercambios de información, tanto formales como informales con personas de todos los estamentos de la comunidad educativa.

Instrumentos de observación sistemática

Complementariamente a la metodología de recogida de información cualitativa, se han utilizado a lo largo del estudio, los siguientes cuestionarios y escalas de observación:

- Bateria de socialización (BAS-1 y BAS-2), de Silva y Martorell (1983).
- Cuadro para la Evaluación del Progreso Social (PAC), de Gunzburg (1969).
- Escala sociométrica (versión Díaz Aguado, 1986).
- Hoja descriptiva de la modalidad de integración (CIDE, 1985).
- Registro para la observación de interacciones en un aula integrada, de Stainback y Stainback (en Hanre y Nietupski, 1984).
- Guía de observación y toma de decisiones en integración (de elaboración propia).
- Cuestionario de análisis del funcionamiento del centro (QUAFE-80), de Darder y López (1982).
- Informes del Equipo Psicopedagógica de la zona, del Equipo de Apoyo del centro y de los profesores de las aulas.

2.2.2. Cuestiones de validez y credibilidad

Toda investigación científica, para pertenecer a esta categoría, debe pasar la prueba de la **validez** (o "bondad demostrable", como la llama Fernández Pérez, 1988, p. 173) de sus resultados. Dentro del enfoque naturalista o etnográfico, sin embargo, no tiene sentido plantearse ésta en los mismos términos exigidos en el paradigma cuantitativo (validez interna, externa, fiabilidad y objetividad). Como afirma Fernández Pérez (1988), estos criterios "no son más que una consecuencia o función lógica dependiente del

	VARIABLES	TECNICAS	FUENTES
SISTEMA ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> - Datos personales - Datos psicobiológicos - Datos sociofamiliares - Historia educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de documentos - Entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores - Padres - Alumnos - Historia clínica - R. A. E. s - Informes profesores
	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia social - Estatus sociométrico - Conducta interactiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Bateria de socialización (BAS) - Cuadro para la evaluación del progreso social y personal (PAC) - Medidas sociométricas - Registro de observación de la interacción en a. integración - Observación participante 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores - Padres - Alumnos
S. PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> - Estilo docente - Expectativas hacia alumnos - Actitudes hacia integración - Formación en integración 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas - Observación participante - Análisis de documentos - Registro audio/video 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores - Padres - Alumnos - Memorias anuales
S. CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> - Clima del aula - Clima del Centro - Organización integración 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante - Perfiles de sesión - Registro audio/video - Entrevistas - Análisis documentos - QUAPE/80 - Hoja descriptiva modal. integrac. - Guía observación y toma de decisiones en integración 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores , director - Padres - Alumnos - PEC, MACs, PACs, P.Integ.

Fig.4 Procedimientos de recogida de datos.

sistema de axiomas aceptado (...) previamente, de forma que no puede demostrarse, desde dentro de un sistema axiomático, la verdad o falsedad del mismo sistema (...), ni por lo tanto, la verdad/bondad absoluta de la propia opción epistemológica, a menos que se acepte la bondad lógica del círculo vicioso o petición del principio". (p. 173-174).

Las cuestiones relativas a la **generalización** que tanto preocupan a los críticos del enfoque interpretativo, es posible verlas, no al modo positivista (que no admite excepciones a la ley general), sino de manera más dinámica, flexible e intuitiva, a la vez que empírica. Es decir, como una **generalización naturalista** (Stake, 1980).

En este aspecto, no se pretende extrapolar la explicación de los fenómenos a otras realidades, sino "generalizar dentro del caso" (Cronbach, 1975), o como dicen Adelman, Kemmis y Jenkins (1980, p. 50) "generalizar desde el caso investigado a la clase de casos de la que se considera parte". De acuerdo con Biddle, 1989 (p. 24) "la limitada posibilidad de generalizar es el precio que hay que pagar por la profundidad de este método". No obstante, como ya dije en la Introducción (v. pág. 26) siguiendo a Hauser (1987), la tendencia a buscar la generalizabilidad como meta está siendo sustituida en el campo de investigación sobre la integración, por la documentación e ilustración de los programas concretos.

De tal manera, en la investigación educativa, el interés primordial no será tanto la generalización, como el de la "interpretación dentro de un contexto" (Cronbach, 1975), es decir, la comprensión en profundidad dentro del caso.

Otro tanto sucede con la **objetividad**, siempre opuesta al concepto de subjetividad por las normas de procedimiento del paradigma fisheriano. Para los investigadores cualitativos, en cambio, la antinomia objetividad-subjetividad no aporta nada a la investigación educativa. Ambas son palabras sometidas a manipulación pública y que se han utilizado con propósitos no científicos "como cuchillos para tergiversar el trabajo de otros", "como lastre para fortificar sus apelaciones a las verdades incontrovertibles", o "como conceptos valiosos para el aprendizaje placentero" (C.A.R.E., 1987, p. 12). La comprensión de lo que sucede en las aulas no se beneficia con los análisis que pudiéramos

hacer desde tal planteamiento.

No obstante, esto no quiere decir que para las investigaciones de corte cualitativo valga todo, y no persigan la validez, "bondad demostrable" o corrección de sus resultados y del mismo proceso de indagación. Lo que sucede es que utiliza diferentes criterios de validación. Por ejemplo, Cronbach (1982, p. 106) dice que "la validez se atribuye a una conclusión", indicando con ello que de los mismos datos se pueden extraer varias conclusiones. Por su parte, Cook y Campbell (1979, p. 37) sostienen que la validez se refiere a la "verdad o falsedad de proposiciones, incluyendo proposiciones acerca de la causa". Guba (1983), reconceptualizando los principios básicos del conocimiento científico convencional (valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad), establece los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. En definitiva, la investigación naturalista debe ofrecer credibilidad y corrección normativa.

Las estrategias de validación seguidas en el presente estudio, por su doble condición de investigación cualitativa e investigación en el aula, se orientan por los principios y criterios de validez de la investigación naturalista. Básicamente, se han utilizado procedimientos como los establecidos por Miles y Huberman (1984, cit. por Fernández Pérez, 1988, p. 177) que, en resumen, son los siguientes:

- 1) El análisis de la representatividad tipo-gráfica, antes de generalizar el hallazgo de un rasgo, para elevarlo a la categoría de característica.
- 2) Control de los efectos producidos por el investigador.
- 3) *Triangulación*.
- 4) Determinación de niveles de ponderación de evidencia, diferenciando "datos más fuertes" de "datos más débiles".
- 5) Realización de contrastes/comparaciones.
- 6) Control de la significación de las excepciones.
- 7) El análisis de casos extremos.
- 8) Identificación y exclusión de relaciones espúreas, descubriendo variables intermedias que ocultamente estaban siendo responsables de relaciones aparentes entre dos fenómenos considerados falazmente causa-efecto.

- 9) Replicación de hallazgos.
- 10) Verificación de explicaciones rivales.
- 11) Análisis de evidencia negativa.
- 12) Retroinformación por parte de los sujetos investigados, quienes deben recibir el informe de investigación.

Desde una perspectiva práctica, se ha procurado también atender a la **saturación** (Hopkins, 1985), que se produce cuando el investigador advierte que el proceso de recogida de datos no añade ni modifica el significado establecido a las categorías analíticas consideradas, y a la **triangulación** (Webb et al. 1966; Elliot y Adelman, 1976; Walker 1985; Miles & Huberman, 1985; Hopkins, 1985; Fernández Pérez, 1988, p. ej.), tanto de perspectivas como de métodos, como estrategia de validación convergente.

Por último, en tanto que investigación en el aula, el tipo de validez que interesa (Fernández Pérez ,1988), está caracterizado por los siguientes principios:

- a) La finalidad, ética y técnica, de toda investigación educativa no puede ser otra que la mejora de la calidad de la enseñanza y la educación.
- b) La calidad de la educación o se da en las aulas o no se da.
- c) Para que la mejora de la calidad pedagógica toque el suelo legitimador de la realidad de las aulas, es condición 'sine qua non' que hayan sido 'tocados' los profesores concretos que en ellas deciden lo que va a hacerse, en la interacción didáctica de la comunicación incesante que en las aulas acontece.
- d) Para que el profesor incorpore a su práctica pedagógica cualquier mejora o innovación, sugerida por los resultados de la investigación, ha de incorporarla previamente a sus procesos de pensamiento, a sus teorías de acción, a su conocimiento tácito, si no todavía proposicional.
- e) Esta incorporación nunca se da hasta que el profesor no asume la parte de riesgo tecnológico, ético y epistemológico, que el **residuo de indeterminación**

técnica impone a toda intervención pedagógica, es decir, hasta que el profesor ha investigado en su aula.

f) Supone un absurdo que el profesor trate de educar para la racionalidad y el pensamiento crítico, y se limiten a ejecutar y transmitir lo que otros han pensado y decidido. En educación -afirma Fernández Pérez (1988, p.180)- lo que no está en el proceso, jamás estará en el producto.

En definitiva, la coherencia entre su enmarque teórico, por un lado, los principios de procedimiento y su operacionalización durante las diferentes fases del proceso de indagación, por otro y, en tercer lugar, su finalidad, constituye la base sobre la que establecer la validez y credibilidad de esta investigación.

2.2.3. Selección de escenarios

La elección del la C.I.V. para la realización de este estudio se debe a las siguientes razones:

- por darse en él las condiciones para observar el tipo de fenómenos que nos interesa, al tratarse de un centro que viene realizando integración escolar desde hace años,
- por la facilidad del acceso⁵, al mantener relación con este centro desde hace varios cursos, a través de las prácticas de Educación Especial de nuestros alumnos de la Escuela Universitaria.
- por la actitud de autoevaluación mostrada por su profesorado y el interés por la revisión de su práctica.

⁵ De acuerdo con Taylor y Bogdan (1986, p. 36) "el escenario ideal para la investigación es aquél en el cuál el observador tiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos."

Una vez aceptada formalmente por el claustro la realización de esta investigación, fueron los profesores de los grupos antes señalados quienes eligieron que se realizase el E.C. en su aula. Se tuvo en cuenta, además, el criterio de que no fuesen del Ciclo Superior de EGB, por la dificultad que tendría realizar un seguimiento de los casos con varios profesores dentro del mismo grupo. Ya se ha indicado que uno de los E.C. realizados durante el curso pasado se desechó por defectos de procedimiento en la recogida de datos. Dicho sea de paso, esto condicionó a la profesora para abandonar la investigación a principios del curso 91/92. Como contrapartida, la profesora de 2ª de EGB se incorporó, realizándose por tanto otro E.C. en su aula.

Hay que subrayar que **la unidad de observación es la integración en el centro**, tomando las aulas en que se realizan los estudios de caso como profundizaciones en la comprensión de procesos concretos de integración, más como ilustraciones o ejemplos que buscando su representatividad. Consecuentemente, sólo a través del conocimiento y comprensión del contexto general del centro, adquieren significado los casos particulares estudiados.

2.2.4. Observadores externos

La recogida de datos la ha llevado a cabo un equipo integrado, además del propio autor, por cuatro alumnas de la E.U. de Formación del Profesorado de EGB "M. Díaz Jiménez", pertenecientes al Seminario de "Investigación en Educación Especial" que desde hace tres cursos viene funcionando bajo mi dirección.

Los objetivos de dicho Seminario, consisten en:

- desarrollar hábitos de reflexión e investigación sobre la práctica escolar,
- adquirir destrezas de investigación en el aula,
- adquirir un conocimiento crítico sobre la realización del Programa de Integración en un caso concreto,
- descubrir la relación teoría/práctica mediante la reflexión sobre la propia

- experiencia docente,
- conocer y valorar las principales y más recientes investigaciones sobre educación especial, y
- desarrollar actitudes y destrezas de autoformación.

Durante el seminario, los observadores fueron instruidos en la evolución de los enfoques de investigación educativa, y entrenados en las técnicas de observación sistemática y participante, centrándose los contenidos en la integración escolar, mediante la lectura y discusión de documentos. La segunda fase ha consistido en la realización de un estudio de caso por parte de cada estudiante en diferentes centros, entre ellos la C.I.V. Paralelamente a la realización del trabajo de campo, se mantenían sesiones de revisión, puesta en común y orientación del mismo.

2.2.5. Los profesores como investigadores

La duración de dos cursos de la investigación viene justificada por el carácter procesual y dinámico de los fenómenos estudiados, y por el interés en observar el efecto que sobre la práctica educativa iba produciendo la retroalimentación aportada por los observadores externos y la consiguiente reflexión compartida con los profesores. Este hecho enmarca el estudio dentro de la perspectiva de **investigación-acción**, si bien hemos pretendido guiarnos más por sus principios y objetivos, que por una aplicación ortodoxa de sus procedimientos.

He tenido en cuenta las recomendaciones del Director de esta tesis (Fernández Pérez, 1988. Pág. 137) en el sentido de que "la investigación educativa ni puede ni debe tener otro objetivo que el de la mejora de la calidad de la educación", y que "la investigación educativa jamás mejorará la calidad de la educación real, hasta que sus conclusiones y/o recomendaciones no entren en las aulas, ni lleguen a informar y fundamentar lo que se hace o deja de hacer en ellas", lo que requiere que los profesores "interioricen qué hay que hacer o dejar de hacer y por qué", recorriendo "el camino, lógico y pragmático que conduce a las razones o porqués (de la investigación, de la

teoría), a las recomendaciones didácticas y pedagógicas (aplicaciones, práctica)". Estas reflexiones refuerzan mi propósito inicial de realizar una investigación que tuviese alguna incidencia sobre la práctica integradora en el centro, mediante la implicación de sus profesores. Como concluye Fernández Pérez, "los profesores permanecerán ajenos sistemáticamente al recorrido del camino tecnológico antedicho, si no participan, de alguna manera, en la investigación educativa cuyas conclusiones sustentan racionalmente los cambios aconsejables para su práctica en las aulas, pues 'no comprenderán lo entendido'".

Es necesario observar que la implicación de los profesores de la C.I.V. en este proyecto se debe, no sólo a instancia mía, sino a su propio interés por evaluarse e incrementar la calidad de la educación en el centro, por lo que su participación no se ha limitado a ser receptores pasivos de información. Antes bien, se ha contado con ellos como **investigadores de su propia práctica**. Esto quiere decir que su aportación no ha estado reducida a su necesaria autorización para efectuar la investigación y a la negociación de las cuestiones de acceso, confidencialidad y uso de los datos, sino que han participado en el debate y consenso del mismo diseño, contrastándose sucesivamente ambas perspectivas -interna y externa-, mediante el intercambio recíproco de información y compartiendo la reflexión sobre las prácticas observadas. Es más, sus aportaciones -críticas en algunos momentos- han servido para mantener la vigilancia sobre la rigurosidad de los procedimientos de recogida de datos.

De manera consciente e intencional se ha tratado progresivamente de eliminar toda dependencia de los profesores con respecto al investigador externo. Mediante la **investigación educativa crítica** centrada en la realidad, es decir, en los profesores en cuanto actores principales del hecho de la educación en la práctica, lo que se pretende es la **emancipación** (Habermas) del conocimiento profesional educativo (Carr y Kemmis, 1986. Págs. 111-112).

3. EL CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO

3.1. Los orígenes y la evolución de la C.I.V.

Surgida en 1982 como Escuela Infantil, por iniciativa de un grupo de personas de Villaverde Alto (padres, colectivo de mujeres, profesores), como respuesta a la necesidad de disponer en la zona de los servicios de atención a la población infantil, funciona como Cooperativa de Enseñanza desde sus comienzos. Posteriormente se implanta la E.G.B. para dar continuidad a los niños escolarizados en el centro.

Una de las características que la definen es la de asumir la integración escolar desde su proyecto educativo inicial, en un planteamiento “fuerte” de la misma:

“queremos dejar claro que nunca puede ser, para nosotros, criterios para denegar la escolarización integrada del niño, ni el grado de discapacidad, ni la tipología; sino las posibilidades de acción educativa y rehabilitadora con el niño concreto en un grupo-aula concreto.”

Esta declaración responde a la realidad, ya que desde el comienzo asisten no sólo niños con deficiencias leves y moderadas, sino también algunos con problemas severos, tanto sensoriales, como cognitivos y conductuales.

Otros principios en que se inspira su proyecto inicial se refieren a la participación de los padres en la tarea educativa; la interrelación teoría-práctica; una psicopedagogía de la vida cotidiana; el desarrollo de hábitos de observación, exploración, reflexión y métodos de pensamiento y convivencia, que integren activamente al niño en el mundo que le rodea; un concepto de educación como proceso que hace al niño cada vez más humano; creativo, crítico, solidario, interesado por el mundo que le rodea; la importancia de los estímulos del medio para la educación.

Durante los cursos 83/84 y 84/85, obtienen el reconocimiento por el I.N.E.E. como Experiencia Piloto de Integración. En el año 1985 se incorporan al Programa de Integración

del M.E.C.

Actualmente, el centro cuenta con 6 unidades en la Escuela Infantil y 8 de E.G.B., existiendo el proyecto de solicitar el reconocimiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria para implantarla a partir del curso 94/95, siguiendo el calendario de la Reforma establecido por la Administración.

3.2. El entorno físico y social

La CIV se encuentra ubicada en una zona de alta concentración industrial y expansión urbana sin planificación previa, sometida a un proceso posterior de remodelación, donde se alternan zonas de viviendas precarias con otras mejor equipadas. La infraestructura urbana ha ido mejorando en la zona en los últimos años, aunque siguen existiendo algunas carencias, tales como zonas verdes e instalaciones deportivas.

La población tiene su origen principalmente en la inmigración, permaneciendo estacionaria actualmente. Sociolaboralmente está formada por un 80 % de obreros, junto a funcionarios, administrativos y pequeños comerciantes. Existe una alta incidencia del paro, especialmente el juvenil. El nivel de instrucción de la población adulta es bajo, más acusado en las mujeres. En un gran porcentaje de hogares, trabajan el padre y la madre fuera de casa, con horarios excesivos o/y no coincidentes, con escaso tiempo para la convivencia familiar y el contacto con los niños.

Últimamente se ha ido incrementando la infraestructura educativa y de asistencia a la infancia -casi inexistentes cuando comenzó a funcionar la CIV-, lo que ha paliado la problemática de este sector, que se reflejaba en la frecuencia de retrasos escolares, problemas de aprendizaje y conflictos en las relaciones interpersonales. También se daba una importante presencia de niños con discapacidades de origen ambiental.

La mayor presencia de servicios educativos (centros, Equipo Psicopedagógico, C.E.P.) y culturales (Casa de Cultura, Conservatorio de Música Municipal, Biblioteca Municipal);

la estabilización de las familias asentadas en la zona; junto con la detención del aumento de la natalidad y la consolidación de las organizaciones socio-educativas pioneras (como la CIV), hacen que hoy día se aprecie un ambiente social más normalizado, haciendo las salvedades indicadas dos párrafos más arriba.

3.3. La integración en el contexto actual del centro

Durante sus diez años de existencia la CIV ha experimentado un proceso de crecimiento (de su alumnado, evolutiva y cuantitativamente; de etapas educativas; del número de profesores), y de aumento de sus demandas, acompañado de inestabilidad en la plantilla de profesores. Actualmente ésta se encuentra en una fase de estabilización y enfrentándose a la redefinición de su proyecto educativo.

Durante este proceso se puede hablar de un desigual grado de identificación de los diferentes profesores con el proyecto inicial que, si bien ha sufrido sucesivas revisiones parciales, no han sido lo suficientemente amplias ni debatidas como para consolidar un proyecto educativo consensuado y ajustado a las exigencias de cada momento. Entre las causas que explican este hecho se encuentra la inestabilidad de la plantilla, a la que antes hice mención (p. ej., actualmente sólo queda una profesora de los primeros momentos). Sobre una base formada por las líneas marcadas por el proyecto inicial, se ha venido actuando como si los aspectos importantes del mismo estuviesen debatidos y asumidos por todos, en el supuesto de que el hecho de trabajar en la CIV conlleva la identificación con aquél. Esto no quita para que existan unas líneas comunes de actuación, en cuanto al carácter democrático de la participación, la metodología general y la actitud favorable hacia los principios que antes hemos reflejado, entre ellos el de la integración escolar.

Durante los dos últimos cursos la CIV estabiliza su plantilla y vive en un clima de revisión. Así, durante el curso 90/91, llevan a cabo un proceso de autoevaluación por varios procedimientos ("Escala de revisión del Centro", "Quafe-80, reflexión en el Claustro), lo que al mismo tiempo crea unas condiciones favorables para el acceso de

los investigadores externos del presente estudio "al coincidir con los deseos del profesorado de autoevaluación y mejora del Proyecto Educativo" (entrevista con el Director). De aquí también, el que entre los objetivos del centro para el curso 1991/92, figure "iniciar la reformulación del P.E.C., según los planteamientos de la Reforma."

Se han vivido -como en toda organización- etapas tensiones y conflictos. Uno de ellos fue precisamente el motivado por la falta de acuerdo acerca de los criterios de continuidad en el centro de algunos alumnos con n.e.e. escolarizados en el mismo desde la Escuela Infantil y que, al llegar a los ciclos Medio y Superior, presentaban un gran desfase con respecto al grupo, para el que no cuentan con una respuesta educativa suficientemente elaborada y satisfactoria. Las diversas posturas no fueron suficientemente analizadas y debatidas para llegar a un consenso, como manifiesta el actual Director:

"El análisis que se hizo allí no fue tal. Fue un tema en el que había posturas en el equipo. Más que un análisis racional de lo que estaba pasando, fue una especie de encontronazo. (...) No fue un debate sano, porque entre medias, los grupos que había, para que su punto de vista ganara empleaban esos abusos..., quiero decir...maleaban a los padres."

(Entrevista 11-5-92).

Esta indefinición se ha mantenido en mayor o menor grado hasta el curso actual, creando una contradicción entre los principios y la práctica educativa, al encontrarse frente a situaciones (alumnos autistas, deficientes mentales severos y plurideficientes), para las que el centro no dispone de recursos suficientes. Por una parte, se sabía que no se estaba dando la respuesta educativa ajustada a las necesidades específicas de estos alumnos pero, por otra, se mantenía el principio de que estaban mejor en un centro ordinario como la C.I.V. que en un centro específico, amparados por la idea de que "estaban bien aceptados por sus compañeros no deficientes y se encontraban a gusto entre ellos" (profesora de apoyo CI). Naturalmente, esta ambigüedad ha sido fuente de tensiones personales, frustraciones y conflictos.

Uno de los perjuicios derivados de esta situación ha sido la dificultad para establecer

un modelo de intervención coherente con las posibilidades reales, dificultando su definición la imposibilidad de responder satisfactoriamente a todas las demandas educativas de cada alumno con n.e.e. por falta de recursos personales.

El siguiente fragmento de entrevista, realizada a una profesora de apoyo, refleja esta indefinición:

“...al final, me contratan, y a partir de ahí comienzo a conocer el centro; a través de las entrevistas tienes una intuición, parece que están muy preocupados por la integración... Ya cuando llegué me presentaron un poco las líneas generales, pero como muy general, porque yo creía que había cosas muy asentadas y entonces..., se iban dejando las cosas poco a poco caer pero no estaba nada definido. Poco a poco me fui dando cuenta de que estaba todo por hacer, ...que había excesiva confusión, que había excesiva tensión, mucho conflicto, (...) p. ej. ...como apoyo, a mí no se me dieron instrucciones ni nada, parecía que tenías que decidir tú todo sin conocer ni dónde estabas. Era todo muy ambiguo. Y,...poco a poco se fueron haciendo cosas.”

(Entrevista G., 6-5-92).

De hecho, el equipo de apoyo actual “ha heredado” el problema y hasta el curso pasado -en que se estabiliza su actual plantilla-, no han existido unos planteamientos que intentasen dar una respuesta cohesionada a las necesidades educativas especiales. Al mismo tiempo, la imagen del profesor de apoyo creada por el equipo anterior, basada en la intervención directa hacia los alumnos con n.e.e. principalmente, ha condicionado las expectativas de determinados profesores tutores hacia ellos, desbordando su margen de actuación. De aquí que, si bien todo el profesorado muestra una actitud de aceptación y ayuda hacia los alumnos con n.e.e., hasta el curso 1991/92 no ha sido debatido en profundidad el tema por el colectivo, en la idea de que la mera existencia de personal de apoyo viene, por sí sola, a resolver la situación. Esta tendencia es más acusada a partir de 5º de EGB.

3.3.1. El proyecto educativo y su grado de implantación

Uno de los predictores de una integración eficaz es la **existencia de un proyecto educativo debatido** por la comunidad escolar (Informe de Evaluación del P.I., MEC, 1990). En la C.I.V., éste se recoge a lo largo de los sucesivos Planes Anuales de Centro. En este curso -como ya se ha indicado- se inicia la revisión del P.E.C., para lo que se estableció un seminario sobre desarrollo curricular (con la colaboración del CEP), *organizándose en grupos de trabajo para la elaboración del diseño curricular y reflexionado* previamente en sesiones monográficas de claustro sobre los criterios pedagógicos generales.

Los valores que orientan la acción educativa se enmarcan dentro de una concepción progresista de la escuela, superadora de su mera función reproductora, en la que la **educación** se define como

“un proceso de personalización, de autonomía, de desarrollo de la capacidad de expresión, de la conciencia crítica y el compromiso solidario con los demás” (Ponencia presentada por la CIV en las I Jornadas de Educación de Villaverde).

Conciben **la escuela** como

“un espacio de personalización, abierta al barrio, la ciudad, los entornos lejanos, mediante experiencia vital en dichos entornos”, (...) “pública, lo que se manifiesta en un modelo democrático de gestión; enriquecedora del entorno y enriquecida por éste. Aconfesional, lo que implica respeto a la pluralidad.” (Jornadas de Educación de Villaverde).

Respecto al grado de implantación de su proyecto educativo en la práctica escolar diaria, su profesorado siente una preocupación palpable por dar coherencia a su actuación educativa, como reflejan los resultados del cuestionario “Quafe-80” al manifestarse el 85 % en este sentido. Sin embargo, casi la mitad (45 %) piensa que tanto su grado de

implantación como su adecuación a la realidad del centro requieren una mayor profundización y una revisión más rigurosa.

Los órganos de gestión y participación están definidos y apoyados por el colectivo. El hecho de que la titularidad del centro sea cooperativa nos informa sobre su orientación democrática. No obstante, los resultados del "Quafe-80" reflejan la necesidad de agilizar la gestión y dotarla de mayor concreción, así como de la revisión periódica de los órganos responsables.

Uno de los objetivos del P.A.C. para este curso es: "potenciar la participación del alumnado" mediante la sistematización y formalización del funcionamiento de asambleas de aula y la creación de comisiones de alumnos, formando parte de un Proyecto de Innovación subvencionado por la C.A.M. Por otra parte, en el mismo P.A.C. se refuerza la organización del trabajo por Ciclos, mediante la definición de las prioridades durante este curso, la elección de un coordinador y el establecimiento una periodicidad semanal para sus reuniones.

El mismo P.A.C. establece un calendario de reuniones de Claustro (mensual); Seminarios (dos al mes); Consejo Escolar de E.I. (mensual); Consejo Escolar EGB (mensual); Equipo de Apoyo (semanal); coordinación Equipo de Apoyo-SOEV (semanal).

3.3.2. El clima y la comunicación en el centro

Durante nuestra permanencia en el campo hemos podido observar los siguientes rasgos que definen las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad escolar:

Entre los profesores las relaciones son de colaboración. Algunos de mantienen relaciones de amistad que se extienden fuera del ámbito escolar. La convivencia durante el tiempo no lectivo favorece el clima de comunicación, tanto mediante las diferentes reuniones de coordinación y seminarios, como en contactos informales (comida, café, etc.).

Con los alumnos, los profesores muestran una actitud general de amistad, afecto, proximidad y respeto mutuo.

La comunicación con las familias está canalizada mediante las reuniones por aulas (trimestrales), individuales (una al trimestre como mínimo para el intercambio de información; entrevistas puntuales a petición del profesor o de los padres; informales en las entradas y salidas de los más pequeños). Ocasionalmente, los padres participan en las fiestas escolares (Navidad, fin de curso, etc.), y en las salidas al exterior (visitas y excursiones). Durante el curso 1991/92 se celebraron las "Jornadas sobre la Reforma (LOGSE)" organizadas por el centro, con gran asistencia de padres y madres. Durante el curso siguiente se celebró una asamblea con los padres de los alumnos de integración, a la que nos referiremos más adelante. En la E.I. funciona una Escuela de Padres.

Respecto a los **organismos externos al centro**:

Los profesores participan en las actividades de formación del **CEP de la zona**, tanto individual como colectivamente (Seminario de Diseño Curricular; Programa de Formación en Centros, p. ej.).

Las relaciones con el **SOEV del sector** no han sido siempre fáciles. Ha habido desacuerdos acerca de la escolarización de determinados alumnos con n.e.e. al considerar aquél que debían asistir a un centro específico, en contra de la idea que mantenía la CIV. Actualmente los cambios de personal, tanto en el SOEV como en el Equipo de Apoyo del centro, han establecido unas relaciones de mayor entendimiento y colaboración entre las personas que los integran.

La **Junta Municipal del Distrito**, durante los primeros años de funcionamiento mostró un apoyo decidido al proyecto de la CIV. Actualmente este apoyo se concreta en prestaciones puntuales que demanda la CIV, (como una monitora para la Escuela de Padres, durante el curso pasado).

El centro pertenece a la **Asociación por la Escuela Pública**, a la **Confederación**

de Cooperativas de Enseñanza, y a la Asociación Pro-integración de Villaverde, (creada por iniciativa de padres y profesores de la C.I.V.).

En todos los ciclos se realizan **actividades de conocimiento del entorno** (barrio y localidad), y de encuentro con la naturaleza (granjas-escuela, excursiones, etc.). En los objetivos pedagógicos globales se define como

“...una escuela de puertas abiertas (o sin puertas) que integra la calle, la fábrica, la casa y demás realidades del niño.” (P.A.C., 1991/92).

En resumen, estos rasgos permiten caracterizar el clima general del centro como **abierto y participativo**.

3.3.3. El clima de las aulas

Como afirma Doyle (1985) las variables contextuales influyen decisivamente sobre los procesos educativos. Ya se explicó anteriormente (v. ap. 1.3.5.2.1., págs 94-96), *cómo resulta imposible comprender los procesos que se dan en el aula sin hacer referencia al escenario y que éste, por otra parte, jamás es neutro.*

Como Cano y Lledó (1990) señalan, el entorno es un medio de comunicación que interacciona con el individuo, hablando con él y por él. Sus características peculiares

“parecen articular, así, un conjunto de informaciones propias que, probabilísticamente, inhiben o desencadenan, facilitan u obstaculizan, pautas de conducta ya latentes, modos de pensamiento, formas de sentir..., vivencias que permanecen ligadas al contexto de realidad donde se desarrollaron.” (p. 12).

En este sentido, la estructura del entorno escolar tiene una influencia decisiva sobre las acciones, sentimientos, valores, pautas de conducta, roles, modos de relación interpersonales, estilos de aprendizaje y enseñanza, etc., que nos exige ocuparnos de

su estudio.

Desde la perspectiva ecológica el aula se configura como unidad ambiental, constituida por **elementos físicos** (espacio, arquitectura, iluminación, temperatura, mobiliario, equipamiento didáctico, distribución, etc.) y el **marco de interacción social** (pautas de conducta, tipo de relaciones interpersonales, roles, significados y motivaciones, etc.). Estos elementos están vinculados a la conducta de los alumnos y definidos por la pertinencia que les hace aparecer como elementos estables determinantes de la relación ambiental en la escuela (Hernández y Sancho, 1981).

El ambiente físico de las aulas adquiere una gran importancia en el proyecto educativo de la C.I.V., como refleja el siguiente párrafo, extraído del mismo:

"Trabajar en un entorno pensando en el niño es también tarea educativa. Y este criterio se conecta en la escuela con la clara conciencia de integrar el espacio en una realidad educativa de primordial trascendencia. La escuela ha de ser un 'habitáculo' pensado desde el niño, un **lugar de convivencia e intercambios** más que un espacio de recepción pasiva de datos."

Esto se concreta en unos espacios personalizados y funcionales, negociados a lo largo del curso por alumnos y profesores, facilitadores de la comunicación. No existen elementos físicos que marquen una relación jerárquica entre alumnos y profesor, como tarimas o una disposición central de la mesa del profesor. En todas las aulas hay estanterías donde cada alumno guarda sus trabajos, biblioteca de aula, pilas con agua corriente, elementos vivos (plantas cultivadas por los niños, pequeños animales). Las paredes están decoradas por trabajos de los alumnos que van transformándose a medida que avanzan en el estudio del centro de interés. En lugares visibles hay tablas de organización (horarios, responsables de tareas rotativas), fotografías del grupo en actividades fuera del centro, listas de alumnos (con foto de cada niño en preescolar), etc.

Las mesas y sillas de los alumnos son individuales y movibles, permitiendo

transformar la distribución del aula. Salvo en preescolar, en todas las aulas disponen de una tarima de unos 60 cm. de altura, especialmente diseñada por los profesores para actividades tales como dramatizaciones, trabajos en grupo, etc. Otras veces son elegidas por algunos niños como lugar de lectura o para realizar sus tareas. En las estanterías hay trabajos artesanales en proceso de realización, como telares, cestos de mimbre, etc.

Las aulas preescolar tienen unas características propias: en la zona de aseo se encuentran los cepillos de dientes de cada niño; las mesas son de grupo; la distribución está en función de la metodología de la etapa (rincones de corro, de juegos de mesa, de telares, de música, de pintura, de biblioteca, de juego simbólico y de construcciones).

Dentro de tales entornos los niños, en general, se mueven con libertad para coger o dejar materiales, trabajar con compañeros distintos, en lugares diferentes, preguntar al profesor, sin que suponga desorden o alboroto. Al contrario, los niños suelen respetar las normas de comportamiento en clase (silencio durante el tiempo de lectura, cuidar el material, etc.). Existe acuerdo explícito sobre este extremo en el proyecto educativo:

"fomentar las relaciones dentro del grupo y la organización del trabajo".

El tamaño de los grupos es de 23 alumnos, con uno o dos de integración (salvo en 3º y 5º de EGB donde hay tres, y 1º de EGB donde no hay ninguno).

La distribución del tiempo está organizada siguiendo unas pautas flexibles, que se hacen más estructuradas en el C.S., en función de las áreas de aprendizaje.

Estas observaciones están contrastadas con la autopercepción del profesorado, mediante sus respuestas al cuestionario "Quafe-80", cuyas puntuaciones más altas son precisamente "organización del grupo clase" y "comunicación en el grupo clase".

Como resumen, consideramos que el clima de las aulas queda bien reflejado por la definición que hace del mismo el proyecto educativo: **"social, generador de seguridad y hábitos."**

Estas características generales deben matizarse con aquellas que singularizan a cada grupo-clase. Me voy a limitar a describir las más relevantes de aquéllos en donde hemos realizado los estudios de caso:

Grupo A (Preescolar):

Está formado por veintitrés alumnos (10 niñas y 13 niños). La mayoría procede del nivel "Preescolar 1º" del propio centro. Todos cumplen los seis años en el actual, salvo T. -alumna de integración- que ha cumplido los siete. La mayoría asiste a la C.I.V. desde la Escuela Infantil, salvo siete que se incorporan el curso 1990/91. A finales del curso anterior causaron baja dos niñas, incorporándose en éste un niño y una niña nuevos.

"Como característica especial hay que destacar que más de la mitad de los niños son hijos únicos dentro de la familia, otra mayoría son los benjamines y una minoría (3 niños) son los mayores de los hermanos, aunque desde hace poco tiempo.

Excepto cuatro casos, trabajan padres y madres fuera de casa y, en algunos casos, con horarios muy largos o bien con existencia de turnos diferentes entre ambos. Ello hace que tengan poco tiempo para compartir con sus hijos/as."

(Memoria Anual 90/91).

Inicialmente el grupo se caracterizaba por una gran dispersión, problemas de comunicación entre la mayoría de los niños, tendencia al individualismo, conflictos socioafectivos y unos niveles bajos de habilidades sociales en algunos de ellos.

Los antecedentes del curso anterior (1989/90), en el que se sucedieron varias profesoras, la adaptación de los nuevos alumnos y los problemas de socialización de algunos de ellos podrían explicar el clima desestructurado que vivió el grupo durante los primeros meses del curso 1990/91. A esto hay que añadir la adaptación recíproca entre el grupo y la nueva profesora:

"También me costó adaptarme al grupo, puesto que cuando llegué me encontré

a unos chavales conflictivos a nivel grupal e incluso chavales agresivos.”
(Memoria Anual 90/91).

Adicionalmente, el trasvase de información entre las educadoras anterior y actual fue insuficiente,

“Esto ha hecho que no haya habido una progresiva adaptación de los estilos educativos de ambas, pues a pesar de compartir la misma metodología los estilos son muy diferentes. Esto ha desconcertado a los niños/as, llegando muchas veces a no asimilar los límites mínimos de la clase.”
(Memoria Anual 90/91).

Las primeras observaciones (febrero, marzo 1991), confirman los datos anteriores: gran disparidad individual, bajo autocontrol e insuficiente interiorización de las normas por parte de algunos niños, produciéndose conflictos que obstaculizaban la atención en las actividades de grupo y dificultaban la transición de una actividad a otra.

Con esta situación de partida, previo a todo planteamiento instructivo, se impuso la necesidad de crear un clima que hiciera posible el desarrollo normal de las actividades:

“Eso hacía que la dinámica del grupo no fuese la deseada y que el objetivo fundamental pasara a ser: 'lograr un clima de comunicación y respeto entre los miembros que integran el grupo'.”
(Memoria Anual 90/91).

Para ello se decidió desarrollar la comunicación y el encuentro entre los niños/as mediante un programa de psicomotricidad vivenciada dirigido por una de las profesoras de apoyo:

“Esto ha permitido que podamos conocer mejor los diferentes problemas que manifiesta cada chaval/a, y así poderles ofrecer respuestas más ajustadas a sus necesidades.” (Memoria Anual 90/91).

Además de esta intervención se trató de crear un clima abierto y participativo, fomentando la autonomía personal y el aprendizaje de habilidades sociales ("mirarse a los ojos para hablar, escucharse ante un conflicto entre varios, respetarse unos a otros,...").

Al final del curso se apreciaba una evolución general positiva, concretándose en la mejora de las competencias sociales y la comunicación, si bien se considera conveniente "seguir profundizando en ello" (M.A. 90/91).

Durante el curso 91/92 se observa un clima general distendido, tranquilo, de seguridad. Los alumnos tienden a centrarse en la tarea, pese a que sigue habiendo un reducido número de niños a quienes aún les cuesta prestar atención y que tienden a la dispersión.

La actitud de la profesora ante estos alumnos es más de motivación a la tarea que de coacción; en los conflictos que suelen plantear a veces, trata de inducirles primero a la búsqueda de soluciones, y cuando persisten, hace valer su autoridad con firmeza, o utiliza recursos como apartarles del grupo temporalmente para después hablar con ellos:

"A. y J. se pelean. La profesora interviene llamándoles al orden y A. se enfada más. J. 'pasa'. La profesora intenta calmar a A. Al final le dice que se siente aparte, mientras encauza al grupo hacia la siguiente actividad. Mientras, A. intenta llamar la atención dando golpes en la puerta. La profesora acude a decirle que no lo haga porque molesta a los demás. A. cesa en su conducta. Después de la actividad, habla con él."

(Observación en el aula, 17-12-91).

La transición de situaciones de juego libre a otras de mayor control por parte del adulto (como el corro) suele producirse con naturalidad y fluidez:

"...después de un rato de lectura y juego libres hacen el corro; la transición es suave pero sin tardar mucho en hacerlo, salvo el grupo en que está M. que está

muy centrado viendo un libro. La profesora va a buscarles y acuden.”
(Observación en el aula, 22-1-92).

Los niños tienen oportunidades de expresión personal y es frecuente el intercambio de sus experiencias cotidianas. La profesora fomenta la participación en los coloquios habituándoles a no acaparar el uso de la palabra. Está atenta al cansancio de los niños y/o la caída de la atención, cambiando de actividad cuando esto se produce:

“Cuando alguien desea intervenir les hace respetar el turno de palabra y a decir sólo cosas que se relacionen con el tema de conversación. La profesora enlaza el tema con las vivencias de los niños. Hay un alto nivel de atención (salvo A. que se evade haciendo aviones de papel). T. está muy atenta y se acerca más a su profesora para ver mejor las figuras que ésta muestra al grupo. La profesora intenta controlar a A. invitándole a sentarse a su lado. Éste ‘pasa’ y la profesora le deja para continuar con la actividad. A. se aleja del corro y juega con unos muñecos. J., L. y B. también se alejan del grupo. La profesora comprende que empieza a aumentar el cansancio de los niños ante lo que decide finalizar esta actividad, después de decirles lo que harán a continuación.”
(Observación 17-12-92).

Cuando terminan una tarea los niños/as saben lo que hacer, recogiendo su material y ordenándolo en las taquillas dispuestas al efecto.

En general, se observa un clima seguro, ordenado y de autonomía, a nuestro juicio basado en la confianza de la profesora en la capacidad de los niños, la tolerancia de ésta ante los fracasos de éstos, el clima de seguridad afectiva que se vive en el aula, el respeto a los intereses de los niños y en el sentido grupal y de cooperación que se ha logrado.

No obstante, hay un reducido grupo de alumnos con bajo nivel de autocontrol y problemas de atención, sobre los que no surten efecto suficiente las condiciones creadas en el grupo. Estos niños requieren una atención más específica en el terreno de las

habilidades sociales y el autocontrol.

Grupo B (2º EGB)

Está formado por 23 alumnos (7 niñas y 16 niños), de los que dos son de integración (Gr. y D.). Todos cumplen los 8 años durante el actual, salvo Gr. y D. (10 y 9 años, respectivamente).

El ambiente es personalizado y participativo, observándose una gran autonomía por parte de los niños, que tienen una gran libertad de movimiento dentro del aula, sin que esto suponga alboroto o desorden. Las actividades se realizan respetando el ritmo individual de cada alumno por lo que no es raro ver a diferentes alumnos trabajando en tres o cuatro tareas distintas.

Estos aspectos del clima del aula favorecen la participación y comunicación entre los niños, que a su vez facilitan la interacción entre los alumnos con n.e.e.

Grupo C (3º EGB)

El grupo está formado por veintitrés alumnos (10 niñas y 13 niños) muy diversos, entre los que se encuentran : M. (síndrome de Down); S. (retraso escolar); C. (dificultades de aprendizaje, no existe un diagnóstico que permita establecer la causa). Además de éstos, hay varios alumnos que presentan algún tipo de problema de aprendizaje o de conducta. Todos cumplen los 9 años en el presente, excepto M. y S. (12 y 10, respectivamente).

A comienzos del curso 1991/92, se observaba cierta tendencia a la dispersión mostrándose inquietos, y con algunos rasgos de individualismo, lo que generaba problemas de convivencia y una cierta dificultad para controlar el grupo y mantener un clima tranquilo que permitiera el trabajo escolar.

Durante el primer trimestre el grupo presentaba una estructura sociométrica poco

cohesionada, con grupúsculos formados por cuatro, tres o dos alumnos (sociograma dic., 1991; observación directa; entrevista profesores tutor y de apoyo).

Hay que hacer notar que tanto el grupo como el profesor debieron adaptarse mutuamente, ya que tanto unos como el otro cambiaban de ciclo. Esta adaptación no ha sido fácil, extendiéndose a casi la primera mitad del curso.

A partir del segundo trimestre ha habido un progreso evidente, atribuible en buena medida a la introducción premeditada de actividades en pequeño grupo, como juegos de participación con toda la clase, y otras actividades cooperativas⁶. Durante las actividades coloquiales, en general, se observa un clima de interés y centrado en la tarea. Un indicador muy significativo de esta afirmación es el hecho -observado en varias ocasiones-, de que los alumnos protestan cuando, por se la hora de salida, hay que interrumpir un coloquio en el que estaban interesados.

El profesor se ha propuesto conseguir este clima como una de sus metas prioritarias. Hay momentos en los que la exigencia de silencio se observa con más rigor (p. ej. durante la sesión de lectura individual). En otros, se permite que los alumnos interactúen entre ellos, como sucede durante la realización de actividades de los centros de interés. En general hay un clima de autonomía, característica ya observada en este grupo el curso pasado (informe de E.C. junio 1991), fomentado por los procedimientos de trabajo empleados, el establecimiento de unas normas claras de funcionamiento y la libertad de que disponen para moverse en el espacio del aula e interactuar unos con otros.

No obstante, hay un reducido número de niños -entre los que se encuentra M.- con tendencia a la disgresión, bajo autocontrol y problemas de atención hacia los que habría que dirigir acciones específicas.

Las relaciones profesor/alumnos son fáciles y naturales. El profesor es bien aceptado y a mismo tiempo respetado. Su trato hacia los niños y niñas es amistoso, y a la vez

⁶ Datos obtenidos mediante observación directa y entrevistas con el profesor.

exigente. No obstante, entre los alumnos hay cierta sensación de que no acaban de "tenerle contento".⁷

En resumen, se puede afirmar que existe un clima comunicativo, a veces disperso, donde las normas están suficientemente claras, reuniendo condiciones para que los alumnos interactúen y trabajen sintiéndose a gusto.

3.4. El estilo docente

La plantilla docente está formada por 19 profesores/as, todos ellos muy jóvenes (la edad media es de 27 años, con una mínima de 24 y máxima de 34). Ellos se refieren a sí mismos como "educadores". Su antigüedad en el centro oscila entre siete y dos años, salvo una profesora de la E.I. que lleva en ella desde su creación. Para muchos de ellos esta es su primera experiencia docente.

Para trabajar en él han de pasar un proceso de selección, mediante entrevista. Existe una actitud de autoformación desde el principio, como expresa el actual Director:

"todo el tema de formación ha sido muy fuerte (...); eso es una línea que siempre se ha mantenido, aunque algunas veces no haya sido muy sistemático, o haya sido más enfocado desde la práctica y desde reflexiones prácticas que desde muchas teorías..."

La adscripción a los diferentes cursos y funciones se hace después de debatirlo en el Claustro, rigiéndose por los criterios de especialización, continuidad en el Ciclo, experiencia (conjugada con las necesidades de reciclaje) y las características personales.

En los estudios de caso de aula hemos observado las siguientes características particulares:

⁷Dato obtenido mediante entrevista con los alumnos.

Profesora del grupo A (C.)

Lleva en la C.I.V. dos cursos (ambos con el mismo grupo), tras haber tenido una experiencia como maestra en un pueblo de la "sierra pobre" madrileña, breve pero muy satisfactoria. Tiene una clara inclinación hacia la educación, motivo por el que eligió esta profesión. Entiende la educación en estas etapas como una aportación para "ayudar a crecer", más que como mera transmisión de contenidos:

"creo que la EGB no tiene que ser eso, sino una etapa en la que se den los instrumentos al chaval para que pueda ir aprendiendo por él mismo;...los conocimientos creo que son importantes, pero hay que tener en cuenta a toda la persona (...); ...se trata de ir ayudándoles un poco a crecer, ...es una etapa más educativa que instructiva sólo. Y si nos centramos en la educación infantil, es ir poniendo las bases, y que la base fundamental en estos años es la afectividad; crear ese clima apropiado..., mover un poco la curiosidad, la inquietud y a partir de ahí ir elaborando todo el trabajo, aprovechando mucho las situaciones cotidianas, y...bueno, desarrollar todo lo que son hábitos."

(Entrevista C., 6-5-92).

Es consciente de haber atravesado una fase de adaptación al centro y al grupo de alumnos. Posee un espíritu de superación que la lleva a no dejarse vencer por las dificultades.

Su actitud hacia los niños es cariñosa y próxima sin renunciar a la exigencia necesaria para que éstos se superen. Es sensible a las necesidades diferentes de los alumnos. Integra los conocimientos en las motivaciones de éstos. Sabe despertar su interés y reclamar la atención de los más dispersos utilizando recursos eficaces. Como ilustración de lo dicho, extraigo la siguiente nota de campo:

"C. les dice (a los alumnos) que van a hacer el corro y que hay que recoger. Van situándose y recogiendo el material que han utilizado en la actividad anterior. Algunos niños (P., A., J., S.) no acuden. C. dice: 'mientras acaban de recoger

vamos a cantar un villancico'. Mediante esta estrategia hace que los que andaban jugando se apresuren a recoger y se sienten en el corro con los demás." (Observación 17-12-91).

Da normas claras y establece rutinas que facilitan la comprensión de las situaciones y la transición de actividades. Cuando algún niño perturba la atención colectiva utiliza *estrategias adecuadas para recabar su atención, como pedirle que se siente a su lado*. Media en los conflictos interpersonales, provocando en los niños la reflexión e induciendo actitudes de tolerancia y comprensión. Cuando no lo consigue, utiliza estrategias de "tiempo fuera" (apartando al niño en cuestión en un lugar del aula) para provocar la reflexión. Después habla con él, haciéndole reflexionar.

Estimula la participación de los niños recurriendo a sus propias experiencias y vivencias. Aprovecha cualquier situación para desarrollar sus competencias sociales.

A veces deja "tiempos muertos" esperando que haya orden y silencio, momentos en que muchos alumnos pierden el contacto con la actividad, produciéndose la dispersión de los más inquietos. Otras veces, sin embargo, utiliza estrategias eficaces como "olvidarse" de los alborotadores y proseguir con el grupo general.

Percibe al grupo como "problemático", aunque con un avance evidente desde el año pasado. El siguiente fragmento de entrevista lo expresa claramente:

"(lo veo) bastante mejor, pero... todavía hay muchas historias por resolver, y problemas que quedan fuera del alcance del colegio. Estamos limitados..., tú tienes aquí unas horas pero hay problemas arraigados de antes y con otra serie de elementos que tú no puedes controlar y que afectan,... y hay que ser consciente de eso,...y hay chavales con problemas. Pero valorando en general, al grupo lo veo mejor que el curso anterior. Era un grupo con bastantes problemas de comunicación, que aunque aún existen, creo que están bastante paliados: ya son capaces de escucharse y de tener unas actitudes mínimas..." (Entrevista C., 6-5-92).

La acción de C. ha sido decisiva para el progreso grupal e individual, en una actitud de entrega no exenta de tensiones y de cierto desgaste personal. En opinión de la profesora de apoyo, el cambio del curso próximo puede ser beneficioso tanto para ella como para los niños, por ser éste el momento oportuno para desligarse recíprocamente alumnos y profesora.

Profesora del grupo B: M.

Lleva con este grupo desde el curso pasado, conociendo muy bien a los niños y sus circunstancias familiares.

En estos dos cursos ha creado un clima muy positivo de trabajo, ordenado y cooperativo. Se dirige a los alumnos hablándoles en un lenguaje adaptado a su nivel y con un tono afable. Sabe motivarles con actividades adaptadas a los intereses generales del grupo e individuales, proporcionando ocasiones para que cada alumno experimente satisfacción por el logro. Durante las explicaciones, ayudas individuales, correcciones, etc. se mezcla literalmente los alumnos sentándose junto a ellos.

No utiliza libros de texto, salvo para Matemáticas, basando la dinámica general de aprendizaje en centros de interés con material preparado por ella misma, a partir de los intereses de los propios niños.

A veces utiliza técnicas de trabajo cooperativo (tutor-compañero y trabajo en pequeños grupos) aunque no sistemáticamente. Las actividades que propone al grupo para los centros de interés suelen proporcionarles vivencias reales, integrando el entorno para realizarlas (p. ej., ir al buzón para enviar cartas que han escrito previamente los alumnos; ir a comprar tierra para hacer plantaciones, etc.).

Los alumnos sienten un gran aprecio por ella, como manifiestan en las entrevistas:

"M. me gusta mucho. Nos riñe sólo cuando nos portamos mal".

(Alumno A.)

"Aprendo mucho con ella. Hacemos a veces cosas divertidas. Se enfada pocas veces. Es muy cariñosa." (Alumno M.B.).

"Me gusta y me explica mejor las cosas (que el colegio anterior).." (Alumna M.)

En resumen, proporciona al grupo la seguridad y estímulo necesarios para que se desenvuelva en un clima de trabajo y comunicación muy positivo, donde los niños se encuentran a gusto. Esto lo hemos podido constatar tanto en las observaciones del E.C., como en una visita incidental realizada el curso pasado al aula de 1º, cuando siendo la hora de salir para ir a comer, pudimos ver cómo a los alumnos les costaba dejar la tarea. Mientras recogían su material, una alumna que iba hablando sola decía:

"Yo me lo paso 'chupi' en el cole."

Profesor del grupo C: P.

Tiene cinco años de experiencia en la enseñanza (los mismos que en el centro). Su actitud personal de inquietud social y educativa procede de sus años de estudiante, por sus vinculación a grupos juveniles interesados por estos temas (movimiento milaniano). Es especialista en CC. Sociales (licenciado en Historia), por lo que se ha ocupado de este área en el C.S. hasta el curso pasado en que hizo cargo de 5º de EGB. Esta transición le ha supuesto una adaptación a diferentes características de alumnos, grupos, funciones y programas, como él mismo refiere:

"...yo tuve una transición un poco complicada en 5º, porque te adaptas primero a estar en un aula sola, luego a la edad,...y también es diferente, pues en cierta forma, trabajar con chavales pequeños..., no sólo en preparación, sino también en la dinámica de aula...; y luego de 5º a 3º también fue un salto, fundamentalmente de edad. ...porque es totalmente diferente de 5º a 3º: la edad de los chavales, los procesos de trabajo, su dinámica, sus intereses..."

Llega al centro motivado por la idea de poder llevar adelante las ideas educativas por las que está interesado, ya que conocía a algunos de sus profesores también relacionados con los grupos juveniles antes citados. Así lo expresaba él mismo durante la entrevista que mantuvimos:

"se nos planteó también la posibilidad de hacer un proyecto educativo más o menos conforme con lo que teníamos en mente, o por lo que trabajábamos..."

Actualmente ve al centro en un proceso de ajuste a la realidad y de concreción y sistematización de ideas, organización, etc.:

"...yo lo que sí veo es un proceso de concretización, o de por lo menos bajar hacia tonos más prácticos...; las ideas generales que se han trabajado en un principio no están olvidadas, pero lo que sí es verdad es que uno, según va pasando el tiempo, dijéramos que te vas acoplando a la situación que hay, a la situación de trabajo, a la dinámica de los chavales y a lo que es la organización de un centro...."

Es uno de los profesores de mayor prestigio entre sus colegas, como refleja el hecho de haber sido elegido por el Claustro para hacerse cargo de la dirección, al renovarse los cargos directivos durante el curso actual.

4. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA CIV

La tipología de los alumnos integrados abarca desde déficits motores, retrasos madurativos, síndrome de Down, síndrome polimalformativo, déficit visual, problemas de lenguaje, problemas socioafectivos y deficiencia mental. En todos los grupos hay uno o dos alumnos con n.e.e., excepto en el de 1-3 años de E.I. y 1º de EGB, donde no hay ninguno, y 3º y 5º de EGB que cuentan con tres en cada caso. Esta sobrecarga ha sido valorada como un condicionante limitador de la integración para estos alumnos.

4.1. Sobre los alumnos integrados

4.1.1. En el grupo A:

La única alumna de integración es T. Además de ésta hay varios alumnos que, sin estar dentro del diseño del P.I., presentan dificultades de aprendizaje por diferentes causa (problemas de atención, problemas socioafectivos, etc.).

T. es una niña de 7 años que, a causa de un traumatismo craneoencefálico ocurrido cuando contaba dos años, presenta hemiparesia derecha de predominio en miembro superior y algunas dificultades en la articulación del lenguaje oral. Asiste al centro desde hace tres cursos. Es la hermana mayor de una familia compuesta por los padres, ella y su hermana de 2 años, más la abuela. Los padres aceptan a la niña como es y mantienen un buen nivel de entendimiento entre ellos acerca de la educación de T.

Durante el curso 90/91, su estatus sociométrico era de aceptación, sin destacar por el número de elecciones ni de rechazos. Mantenía una relación de dependencia muy fuerte con respecto a otra niña del grupo (S.) y del adulto, y su actitud general era sumisa y tímida.

La valoración de sus aptitudes sociales reflejaba un nivel moderadamente positivo en respeto-autocontrol y agresividad-terquedad, con unos niveles bajos en liderazgo,

sensibilidad social, jovialidad, apatía-retraimiento y ansiedad. El nivel global de socialización resultante era bajo⁸.

Las valoraciones relativas a este curso ofrecen una evolución general positiva de su socialización: ha mejorado en liderazgo, jovialidad y sensibilidad social, respeto-autocontrol, agresividad-terquedad y ha superado su nivel global de socialización. Ha descendido drásticamente el nivel de ansiedad (de 65 a 30, sobre 100). Esta valoración fue hecha por los padres y por sus profesoras (tutora y de apoyo), coincidiendo en los índices de sensibilidad social, respeto-autocontrol, agresividad-terquedad, y ansiedad, lo que refuerza las conclusiones que sugieren un claro progreso. Las discrepancias entre ambas medidas se sitúan en liderazgo (60, los profesores; 45, los padres); jovialidad (80/50); apatía-retraimiento (65/80) y escala criterial sociales (35/55), y sugieren una percepción más pesimista por parte de los padres en los factores discrepantes (excepto en nivel global de socialización).

La apreciación de sus profesoras coincide con las del observador externo, en el sentido de que ha ganado una autonomía considerable, siendo menos dependiente en sus relaciones con su compañera S., sin dejar de mantener una buena amistad. Es independiente en sus decisiones y comparte juegos y situaciones con otros niños.

Desde la perspectiva de sus iguales, su estatus sociométrico actual es de aceptación (2 elecciones sin ningún rechazo), lo que sugiere una mejoría con respecto al curso pasado (2 elecciones y 2 rechazos). En resumen, actualmente es una niña que sin ser excesivamente popular, tampoco está ignorada por el grupo.

Su P.D.I. para el curso 1990/91 se centraba en las áreas perceptivo-motriz; de lenguaje y comunicación y de socialización y autonomía. En general se observa una evolución positiva, tanto en el plano social como en el instructivo. Los informes finales del curso pasado reflejan una mejora en el control postural, tono muscular y en la motricidad del miembro superior derecho, así como en coordinación psicomotora y

⁸Estos datos proceden de la aplicación de la Batería de socialización (BAS).

grafomotricidad. En lenguaje y comunicación, posee un lenguaje adecuado y construye correctamente frases.

Ha mejorado la movilidad y fuerza de la lengua y labios, aumentando el tono e intensidad de su voz. No obstante, se valoró la necesidad de priorizar para el curso 91/92 la intervención logopédica, psicomotriz y perceptiva (en donde tiene una inmadurez moderada). Se valora, asimismo, positivamente la integración en el grupo, en el sentido de que ha favorecido su autonomía y participación, ganando en seguridad y autoconfianza.

Aunque va algo retrasada con respecto al grupo en lectoescritura y presenta cierto retraso en el área perceptiva, ha experimentado avances durante este curso. De cara al curso próximo, se observa cierta preocupación por cuál vaya a ser su respuesta ante las mayores exigencias de la Educación Primaria. En este punto hay cierta disparidad de opiniones entre la profesora de apoyo y la tutora. Mientras que la primera siente cierta preocupación:

“A mí lo que me preocupa es que al año que viene sea todavía más consciente de dónde está y vea que los demás vayan un poco más deprisa y empiece a mostrar conductas de inhibirse o de no querer, o negativistas totalmente (...) lo que me preocupa es que ella no acepte su propio ritmo.” (Entrevista profesora de apoyo, 6-5-92)

su tutora (C.), en cambio, manifiesta una actitud más confiada en las posibilidades de T.:

“La verdad es que sí, que cuando empieza a trabajar, es verdad que T. va más lenta. (...) ...hoy por hoy tampoco lo veo tan mal, sé que va más lenta, pero tampoco sé hasta qué punto esa diferencia va a ser abismal,...ahora mismo la diferencia es salvable.(...) (Entrevista profesora tutora, 6-5-92).

Ambas expectativas no son irreconciliables. Hasta ahora T. ha dado muestras de

progreso, con un ritmo más lento en ciertas áreas, pero que no le impiden continuar perteneciendo al mismo grupo de aprendizaje y compartir las mismas actividades, con las adaptaciones que sean necesarias. El problema principal que subyace en la opinión de la P.A. es el efecto que pueda tener sobre el **autoconcepto** de T. aquél posible desfase, lo que es un motivo legítimo de preocupación, en el sentido de que, de cara a su sucesiva escolaridad, habrá que valorar muy rigurosamente, tanto sus necesidades particulares, como el contexto de aprendizaje, de manera que, respetando su ritmo propio no se produzca una desvalorización de su imagen.

Si tenemos en cuenta que la integración para ser real requiere que se dé tanto en lo social como lo instructivo, hay que decir que T. no presenta ningún problema especial en el primer aspecto si se mantiene una atención sobre ella para proteger su autoconcepto. Teniendo en cuenta, por una parte, que es un miembro reconocido por el grupo, y por otra, que tiene un cierto retraso en aprendizajes básicos con respecto al mismo -del que depende también su autovaloración-, conviene estar atentos a su transición a la etapa de Educación Primaria en el sentido de que se mantenga, por un lado el clima no competitivo en el grupo, y al mismo tiempo se continúen reforzando las funciones más inmaduras de su desarrollo cognitivo.

Ya quedó suficientemente señalado (v.ap. 3.3.3.) que en el contexto del grupo se dan las condiciones para una interacción fluida y natural entre los alumnos, lo que a su vez favorece la integración de T. En este aspecto, como también se ha dicho, ha alcanzado un nivel considerable de autonomía para la comunicación. En efecto, mantiene una actitud receptiva en el intercambio con sus compañeros sin mostrar dependencia de ellos. La siguiente anécdota refleja esta apreciación:

“Después del corro, cogen hojas y se van a las mesas para la siguiente actividad. La tendencia es a agruparse los niños por un lado y las niñas por otro. T. es, además de L. de las que se sientan en un grupo donde todos son chicos. Su amiga (S.) está en otro grupo exclusivo de chicas.”
(Observación en el aula, 22-1-92)

En las situaciones grupales, T. sigue las normas para intervenir, pidiendo la palabra. Pero encuentra dificultades cuando hay rumores o ruidos, al no poder emplear un tono de voz más alto, debido a sus problemas articulatorios:

"T. pide la palabra y quiere contar algo, pero habla en un tono muy bajo y al haber otros niños hablando no se la oye. C. trata de hacer que se callen. T. se dirige al niño que tienen a su derecha (St.) y le cuenta algo. Al final, no acaba su discurso en público."

(Observación 22-1-92)

Las dificultades que puede encontrar por parte del contexto, orientan hacia un mayor desarrollo de las actitudes de escucha por parte de todos los alumnos en las actividades grupales.

Como resumen, tanto por su nivel global de socialización como por sus habilidades sociales específicas, T. no tiene grandes dificultades para interactuar con sus iguales. En el grupo hay otros alumnos que se encuentran en peor situación, debido a problemas personales de origen socio-afectivo, sobre los que sus profesoras están trabajando dentro de sus posibilidades.

La socialización de T.

Sin perjuicio del reconocimiento de su mejora en autonomía personal, a veces aún se siente insegura cuando no tiene la presencia del adulto, como refleja la siguiente anécdota:

"Llegan T. y B. cuando todos los demás niños están sentados en corro. T. busca con la mirada a C. -que no está en ese momento en el aula-, al no encontrarla, se queda 'paralizada' sin saber qué hacer. se apoya en B. y espera. Algunos niños comienzan a meterse con ella: 'la más tardona', etc. Se siente intimidada. Busca la forma de evadirse de la situación, y al final se sienta."

(Observación 29-1-92).

Asimismo, confirma la persistencia de esta dependencia su dificultad para desligarse de la fuerte relación que mantiene con la profesora de apoyo ⁹.

Siguiendo con el aspecto afectivo, se ha establecido la hipótesis de que sienta celos de su hermana de dos años, a juzgar por sus manifestaciones directas¹⁰. Esta impresión la comparte la profesora de apoyo, reflejada en la actitud que en determinados momentos mantenía hacia su compañera L. con respecto a su amiga S., en el sentido de sentirse celosa de la amistad entre ambas. La valoración que hacíamos en su momento se relacionaba con cierta inmadurez afectiva que posiblemente desaparezca con el tiempo. No obstante, no se debería dejar de prestar atención a este aspecto.

4.1.2 En el Grupo B :

Alumno D:

Tiene 9 años. Es alumno de la CIV desde 1º de EGB. Su diagnóstico es de deficiencia mental ligera; presenta problemas socioafectivos: ansiedad, agresividad y apatía, motivados por su situación familiar. Vive con sus abuelos paternos, sus padres se casaron a los 17 años y están separados. Ve una vez cada dos semanas a la madre, quien suele llevarle de visita a la cárcel. El padre suele estar ausente, viéndole muy de tarde en tarde. De pequeño recibió malos tratos por parte de su madre.

A medida que va creciendo va siendo más consciente de su situación familiar; las repetidas promesas incumplidas por sus padres acerca de estar con él han motivado una reacción defensiva y desconfiada hacia los adultos, que desaparece cuando ve que puede confiar.

Académicamente presenta un ligero desfase con respecto al grupo; presenta ciertas dificultades de atención y de comprensión. Sigue el mismo programa general, con un

⁹V. Estudio de Caso "Preescolar" (Anexo XVIII).

¹⁰Id., id.

ritmo más lento y pequeñas ayudas. Últimamente se está quedando más retrasado con respecto al grupo.

Su nivel de socialización es normal, con niveles bajos en ansiedad, agresividad y terquedad; destaca positivamente en sensibilidad social.

Su estatus sociométrico es de un bajo impacto social (no recibe ni elecciones, ni rechazos). Sin embargo, se le ve jugar en los recreos con otros niños, y las observaciones indican que interactúa con ellos, tanto iniciándola como respondiendo.

Alumno Gr.

Es un niño afectado por el síndrome de Down. Cumple 10 años en junio de este año.

Posee un nivel de socialización por encima del valor medio, con un nivel destacado en sensibilidad social y respeto-autocontrol. Los niveles más bajos se dan en liderazgo, apatía-retraimiento y ansiedad. La apreciación de los padres a través de la escala BAS-2 es diferente a la de los profesores: muy bajo en sensibilidad social y respeto-autocontrol. Coinciden en ansiedad, que la valoran aún más baja que los profesores. Su estatus sociométrico es de bajo impacto social (diciembre, 91), y de aislamiento (febrero, 92), aunque hay cierto progreso en el sentido de que en el primero estaba en una "isla", mientras que en el segundo se relaciona en un grupo de niños.

Muestra tendencia a depender del adulto, aunque ha habido cierta evolución hacia la independencia durante el curso. Durante los recreos mantiene una actitud de "flotar" en torno a los juegos de sus compañeros sin decidirse a entrar en ellos. En las tareas escolares no suele tomar iniciativa de participar o pedir ayuda.

Presenta una baja autoestima, teniendo conciencia de sus diferencias con respecto a los otros, lo que le produce ansiedad, miedo al fracaso e inhibe su iniciativa. Se da cuenta de que no alcanza las expectativas de sus padres (que sienten cierta ansiedad,

al ver que no domina la lectoescritura, mientras que su hermana menor empieza ahora con esta tarea).

4.1.3. En el grupo C:

Alumno M.: niño de 11 años, afectado por el síndrome de Down. Asiste a la CIV desde la E.I. Los informes del SOEV son contradictorios: cuando se encontraba en preescolar-2, presentan

“un pronóstico optimista tanto a nivel cognitivo como socializador”, e indicando que “su retraso madurativo apenas es perceptible con respecto a los niños de su aula” (Informe del SOEV, febrero, 1988), pasando al cabo de un año a otro más pesimista donde se concluye que “M. no puede cubrir la mayor parte de los objetivos asignados al curso en el que se encuentra escolarizado -1º de EGB-”.

(Informe SOEV, marzo, 1989), planteando que se deben seguir trabajando con él los objetivos de la E.I., e incluso llega a establecer la necesidad de revisar sus posibilidades de integración escolar, “dada la normativa vigente en la actualidad, siendo posiblemente la modalidad de escolarización más apropiada para M. la de un centro específico de E.E., lo que convendría indicar a la familia en un proceso de concienzación y orientación realista.”

(Informe SOEV anexo, abril 1989).

Tanto la familia como el equipo educativo de la CIV decidieron que M. continuase su educación en el centro. Repitió 1º de EGB, hecho que influyó negativamente sobre su autoconcepto y seguridad, según sus profesoras del curso pasado, opinión que comparte la madre (entrevista). Los informes de su profesora durante el curso 1990/91 son positivos, indicando una tendencia de progreso tanto en lo social como en los aprendizajes escolares.

Es un niño con unas pautas de conducta muy normalizadas, con un nivel normal

de autocontrol y aceptación de las normas. Le gusta atraer la atención del adulto sobre sí; es bastante sensible al juicio de éstos. Sus profesores le gustan "porque me hacen caso" (entrevista con M., 6-4-92).

Muestra cierta tendencia a depender del adulto. Con sus compañeros mantiene unas relaciones normales, aunque le cuesta iniciarlas, manteniéndose inseguro y distante al principio -sobre todo en situaciones nuevas o que presentan alguna dificultad o riesgo social-. Esta afirmación la confirma la siguiente manifestación del propio niño:

P. ¿Algunas veces no te hacen caso?...

R. ...sí, algunas veces.

P. ¿por qué?...

R. ...porque no me escuchan."

(Entrevista M., 6-4-92).

Las interacciones con sus compañeros suelen ser más frecuentes como respuesta que como iniciación. La actitud de sus compañeros es positiva, no exenta de cierta protección. Le consideran "gracioso", "simpático", "bueno", algunas veces "no se está quieto" y "molesta". Sin embargo hay un cierto prejuicio hacia sus posibilidades, como indica la siguiente valoración de una compañera de clase:

"como él va más atrasado porque nació...un poquito así,...pues él hace caso a

P. (el profesor), porque como a nosotros nos pone cosas difíciles, pues él no tiene por qué atender, pero cuando le toca a él sí atiende..."

(entrevista a alumna Ma., 11-5-92).

Su nivel de socialización -desde un punto de vista de la seguridad y autoconcepto personales- ha mejorado con respecto al curso pasado, disminuyendo considerablemente su ansiedad, su apatía y retraimiento, y mejorando en jovialidad. Sin embargo, disminuyen su liderazgo y sensibilidad social (BAS), datos que coinciden con los resultados del sociograma: estatus sociométrico bajo, con un bajo impacto social (no es rechazado, pero tampoco elegido). Su posición podría calificarse como "ignorado", con tendencia

a aislarse.

Es ordenado y realiza sus trabajos con autonomía. Es cauteloso y con una tendencia a la pasividad y su actitud suele ser de observador en espera de que alguien se dirija a él.

La actitud de la familia hacia M. es de aceptación y gran interés por estimularle, por hacer todo lo que se pueda por ayudarle, por promover su integración social al máximo. Existe un alto nivel de expectativas que producen en ellos cierta ansiedad ante sus resultados académicos,

"M. socialmente yo creo que está a unos niveles de..., en muchos aspectos...de un chaval sin ningún tipo de deficiencia y en muchos aspectos está por encima. (...) En otro tipo de áreas educativas, quiero decir, en matemáticas..., en eso, yo pienso que se le ha dejado un poco,...o que no se ha confiado en su capacidad...(...). Pero yo ya te digo que mi hijo tiene una gran capacidad..." (Entrevista con la madre de M., 14-5-92).

M. es consciente de que tiene limitaciones, pero un considerable espíritu de superación. Su autoconcepto es muy sensible a los logros y a los fracasos, lo que puede explicar su actitud cautelosa, de "evitación del riesgo" ante situaciones en las que no tiene claro cómo va a salir.

En los últimos meses del curso 91/92 se ha podido observar una evolución positiva en M.; es más autónomo en el trabajo, está más centrado en las tareas, con mayor interés, y con avances perceptibles en lectoescritura y cálculo.

Alumna S.

Es una niña de 9 años, procedente de otro centro. Es derivada a la CIV en este curso por el SOEV, ante el bajo rendimiento escolar -posiblemente de origen emocional-afectivo, (aunque no determinado exactamente)-, diagnosticando un retraso madurativo,

especialmente en las áreas de razonamiento, visopercepción y grafomotriz. Parece subyacer una problemática familiar en vías de solución, pero que determinan un ambiente de ansiedad proyectado y reflejado, sobre y por S.

Su adaptación al centro ha sido buena, sintiéndose bien aceptada y más tranquila. Durante el primer trimestre permanecía "ignorada" sociométricamente. Actualmente está bien aceptada, conceptuada como buena compañera,...aunque algunas veces "se haga un poquito la chula" (entrevista a alumna Ma. de 3º). El progreso escolar es claro desde el primer trimestre. Su autoconcepto está subiendo en consecuencia, y ella percibe que sus profesores y familia se sienten satisfechos con ella, lo que manifiesta explícitamente durante una entrevista:

"En la excursión que fuimos de cuatro días le dije (a Guadalupe): 'estoy muy contenta',...y me dijo 'yo también'. O sea, que sí". (Entrevista S., 11-5-92).

El caso de S. es una muestra evidente de los beneficios de un clima de aula y de centro positivos para reducir los problemas de adaptación de origen socio-afectivo en los niños.

Alumno C.

C. es un niño de 9 años, procedente del centro, con una problemática no bien conocida, que se manifiesta en una gran dificultad para el aprendizaje escolar. No figura oficialmente como alumno de integración, lo que hace que su caso haya estado *insuficientemente estudiado* hasta este curso. Él parece consciente de su desfase en el aprendizaje con respecto a sus compañeros. Actualmente recibe terapia psicomotriz fuera del centro por recomendación de la profesora de apoyo. Está muy bien aceptado por sus compañeros, siendo uno de los que reúne mayor número de elecciones en el primer trimestre; sien embargo el curso pasado era uno de los alumnos que recibía más rechazos en el grupo.

Sus profesores se sienten un poco desconcertados ante este caso, al no saber bien

cuál es la causa. "Es como si se negase a trabajar", afirman, p. ej.:

"Yo no sabía por qué, pero el niño estaba diciendo 'no quiero, es que no quiero aprender' ".

(Entrevista profesora de apoyo, 6-5-92).

"Porque C. no quería trabajar, se negaba continuamente,...además lo hacía de forma explícita, ...o su trabajo lo escondía, o se levantaba continuamente, o molestaba al de al lado...."

(Entrevista profesor tutor, 29-4-92).

Actualmente muestra una actitud más favorable hacia el trabajo, pero no autónomamente, requiriendo la presencia del profesor para ello. No obstante, su profesora de apoyo piensa que:

"parece como si no quisiera crecer, como si tuviera temor hacia salir de donde está."

4.2. El modelo de intervención

Como ya se dijo anteriormente, la integración está asumida por todo el centro desde sus orígenes como uno de los objetivos generales de su proyecto educativo.

Sin embargo, a lo largo de estos años se han ido produciendo distintos planteamientos motivados, por una parte por los diferentes criterios de los profesores de apoyo que se han ido sucediendo, los desacuerdos con el SOEV de la zona (citados en el ap. 3.3.) y las necesidades que surgen a medida que los alumnos con n.e.e. van promocionando de curso y se van distanciando sus niveles de los generales del grupo. No olvidemos que los criterios iniciales -mantenidos hasta el curso 91/92 en que comienza a cuestionarse-, eran que "nunca pueden ser criterios para denegar la escolarización integrada del niño el grado de discapacidad, ni la tipología", por lo que han pasado por

la C.I.V. alumnos con deficiencia severas, y actualmente asisten otros que han llegado a los ciclos medio y superior sin que el centro cuente con recursos suficientes para dar una respuesta ajustada a todas sus necesidades educativas.

El siguiente fragmento de entrevista da una idea del grado en que está asumida la integración en el proyecto educativo:

"P. ¿Cuáles crees tú que eran las ideas más importantes, (...) o lo que más distingue a este colegio de otros?...

R. Yo creo, que por una parte, el tema de la integración, de considerar tanto la diferenciación de gente y la posibilidad de trabajar con todos los niveles a la vez. Es decir, no discriminar chavales, no discriminar niveles, no hacer grupos selectivos, sino...la idea de trabajar incluso con todos aunque haya diferentes niveles, que haya una atención continua a todos los chavales que vayan llegando, incluso con chavales normales, sin grandes problemas; con chavales de integración, todo el tema de la acogida, su socialización , y los posibles trabajos dentro de cada nivel..." (Entrevista profesor de 3º, 29-4-92).

Sin embargo parece que ha habido un cierto desfase entre la integración como principio y la integración como práctica, por causas como la inestabilidad de la plantilla -y especialmente dentro del equipo de apoyo-, lo que ha impedido una reflexión continuada acerca del tipo de respuesta que puede ofrecer el centro mediante un modelo de intervención. Los objetivos y principios eran más ambiciosos de lo que realmente podía ofrecer el centro.

El equipo de apoyo actual lo forman tres profesoras, una de ellas lleva tres cursos en el centro y las otras, dos. Una atiende a la Escuela Infantil, en la que hay cinco niños con n.e.e.; otra a los ciclos inicial y medio, con ocho alumnos con n.e.e., en total; la tercera, al Ciclo Superior, con tres alumnos con n.e.e., compartiendo el apoyo a 5º de EGB con la anterior (tres alumnos con n.e.e.).

En cuanto a la intervención directa, los criterios establecidos para toda la C.I.V. en

su proyecto educativo son:

“La integración ha de ser total y asegurar dos vías fundamentales: la inserción completa en el aula (sin aulas “especiales”) con la personalización del programa global según las potencialidades del niño; y la atención específica que precise cada tipología, y que se realiza en el marco del aula y en el marco de la estimulación individualizada (psicomotricidad, logopedia, terapéutica global...) dentro del horario y espacios escolares siempre que sea posible”
(P.A.C., 1991/92)

Su plan de trabajo se concreta en la recogida de información sobre los alumnos, la elaboración de P.D.I.s y A.C.I.s, la intervención directa con los alumnos con n.e.e., el seguimiento, la realización de informes, el trabajo con los padres, el trabajo con los ciclos y la comunicación con el Equipo Psicopedagógico. Además de estas funciones, la de la E.I. coordina esta etapa; la de C.I. y C.M., realiza funciones de logopeda; y la de C.S., se hace cargo de la psicomotricidad. El curso pasado, las tres se ocupaban también de un taller, continuando en esta tarea sólo la de la E.I.

Las características propias de cada grupo y el estilo propio de cada profesora de apoyo requieren que dediquemos un espacio a describir aquéllos que han sido estudiados:

4.2.1. En el grupo A:

Los servicios de la profesora de apoyo los comparten las seis aulas de la Escuela Infantil, estando escolarizados cinco niños con n.e.e. en total. Al mismo tiempo, dicha profesora coordina el equipo de educadoras de esta etapa educativa. Es licenciada en CC. de la Educación y lleva dos cursos trabajando en la CIV, donde se inicia como profesional, tras una etapa de formación en prácticas en centros específicos. Su orientación hacia esta actividad se despertó cuando estudiaba bachillerato, época en la que tuvo experiencias de ayuda a niños deficientes.

Su enfoque teórico de la función del profesor de apoyo se inclina hacia la combinación de la intervención directa e indirecta:

"A mí me parecen igual de importantes las dos (modalidades de intervención). Lo que pasa es que yo creo que hay que darle más importancia al asesoramiento y que el profesor (del aula) ponga de su parte para hacerlo; que no caigan las tintas solamente sobre el profesor de apoyo."

(Entrevista: Cr.)

De hecho, su trabajo se dirige tanto a intervenir directamente con aquellos niños que presentan n.e.e. y al diagnóstico, valoración y elaboración de planes de intervención, como al trabajo compartido con la profesora del aula, en el sentido de intercambiar información sobre el grupo y los alumnos con n.e.e.

Hay que decir, sin embargo, que en la práctica atiende con mayor dedicación a los primeros aspectos que a los segundos. Básicamente depende de ella la planificación del trabajo con los alumnos con n.e.e., que comenta con la profesora tutora a principio de curso, sirviendo de base a la programación. A lo largo del curso mantiene contactos con la educadora para hacer el seguimiento de los alumnos y la coordinación entre ellas. No obstante este aspecto necesita una mayor sistematización, dificultada hasta ahora por la falta de tiempo de las educadoras y su diferente grado de implicación en el tema:

"Fundamentalmente esas dos cosas, porque la organización y todo el trabajo de conjunto entre educador y profesor de apoyo se puede hacer si tienes tiempo, pero desde luego si tienes media hora para hablar, vale,...hablas de una manera..., no tomas notas, p. ej. Lo que pasa es que como yo tengo la facilidad de que las aulas están conectadas, pues hay mucho trasvase de información."

(Entrevista profesora de apoyo, 6-4-92).

A pesar de mostrarse satisfecha con su trabajo, apreciamos una sensación de estar desbordada, por un exceso de funciones que va en detrimento de una mayor sistematización de su trabajo de asesoramiento y coordinación.

En el mismo sentido se manifiesta la profesora del aula:

"...aquí el planteamiento era de hacerlo conjunto, pero como siempre, por falta de tiempo...lo hizo ella y luego lo hablamos entre las dos. El seguimiento lo llevamos las dos. Hay cosas específicas -que son las cuestiones de fonología- que las lleva ella." (Entrevista profesora tutora, 6-4-92).

Las demandas que recibe de las diferentes educadora suele estar en la línea que ella ve su función, existiendo una menor presión que en otros ciclos educativos, al darse menos diferencias entre las exigencias curriculares generales y el nivel de desarrollo de los niños con n.e.e.

"En la Escuela Infantil hay menos presión; como lo chavales pueden compartir experiencias..., el educador, a poca experiencia que tenga o sentido común, adapta lo que está haciendo (...); luego, el niño tiene suficiente interés para desenvolverse solo. Lo que veo es que a medida que van subiendo de nivel, el chico se distancia más y como que necesita más que le estén empujando (...). Yo noto que funciona de otra manera, y la presión hacia el apoyo yo creo que es menor."

(Entrevista profesora de apoyo, 13-5-92).

En el apoyo directo a los alumnos con n.e.e. se presenta el material conectado con los centros de interés que se trabajan en la programación general para todo el grupo.

El apoyo a la alumna T. se realiza durante tres horas semanales, fuera (más centradas en las áreas de lenguaje y motora) y dentro del aula, aunque prevaleciendo la última forma de atención, ya que:

"vimos conveniente realizar el mayor número de intervenciones dentro del aula, puesto que muchas actividades favorecían el intercambio de ayuda entre los niños y porque también realizarlas en el aula beneficiaba a otros niños con similares dificultades." (Informe final 1990/91 de T.).

Estas pautas son flexibles, atendiendo a compatibilizar las necesidades instructivas de T. con su socialización:

"...hoy, en el recreo, se la iba a llevar (la P.A. a T.), pero como ha visto que estaba 'enrollada' con la otra, no se la ha llevado. Nosotras también tenemos un poco de cuidado en ese sentido,...de en vez de llevarla Cr. fuera de la clase, pues se queda aquí con un grupillo durante el recreo, que a los niños muchas veces les encanta quedarse aquí...".

(Entrevista profesora de apoyo, 6-4-92).

"Viene Cr. a apoyar a T. Varios niños quieren trabajar con ella. Les hace sentarse en la misma mesa y trabaja con cinco niños, entre los que se encuentra T." (Observación 29-1-92).

4.2.2. En el grupo B:

El alumno D. realiza las mismas actividades que el resto del grupo, por lo que no dispone de un P.D.I., ni adaptaciones que no sean de ritmo o pequeñas ayudas directas por parte de la profesora tutora. La profesora de apoyo no realiza apoyo directo con él. Se procura darle apoyo afectivo (caricias, muestras de afecto, acercamiento, etc.) al que responde bien desde el año pasado, extinguiéndose algunas conductas disruptivas como gritar, etc. Durante este curso tanto ésta como la de apoyo han observado un desfase con respecto al grupo que requiere una nueva valoración y un plan de intervención.

Por recomendación de su profesora a la familia, últimamente asiste en horas extraescolares a un centro donde realiza actividades de tiempo libre.

Gr., afectado por síndrome de Down, tiene un P.D.I. cuyos objetivos sirven de base para prepara las actividades a realizar en el aula. Participa en las actividades generales parcialmente. En lectura y matemáticas tiene un programa adaptado, pero se tiende a que el contenido de los materiales se relacione con los generales del grupo. Se muestra

más motivado cuanto más parecidas sean sus fichas a las que realizan los demás.

Recibe atención directa de la profesora de apoyo, quien le dedica una jornada completa a la semana. Tal discontinuidad de le parece poco eficaz, razón por la que está pensado intervenir en sesiones más breves y frecuentes el curso próximo.

El planteamiento inicial era hacer las adaptaciones de la programación conjuntamente con la profesora tutora, pero en la práctica no ha sido posible por falta de tiempo para ello.

En el aspecto afectivo-social no hay un programa específico. La profesora tutora utiliza estrategias indirectas para favorecer la interacción de Gr. con los demás. Últimamente se observa en éste una conducta de inhibición y pasividad para la comunicación con sus iguales, que requiere una intervención más sistemática sobre las habilidades sociales y la mejora de su autoconcepto, en la que habría que comprometer a la familia.

4.2.3. En el grupo C:

De los tres alumnos que centran nuestra atención, S. es la única que participa plenamente de las actividades comunes al grupo. Su integración es por tanto total, ya que se da en los dos planos: social e instructivo. No ocurre así con C. y M., quienes siguen un planteamiento más diferenciado, dada la mayor distancia entre sus niveles y el resto de la clase.

Así, mientras los demás realizan un dictado, participan en un coloquio sobre el centro de interés o leen, p. ej., M. dibuja, deambula por el aula, se fuga de la clase, observa atentamente a sus compañeros (dictados), les imita haciendo que lee o juega con puzzles. Su actitud, a veces, es la de seguir la actividad de sus compañeros como queriendo incorporarse a ella. Incluso lo manifiesta verbalmente:

P. ¿hay alguna cosa que te gustaría aprender y que ellos sí la hacen y tú no?

R. Leer. Hacer dictados....

P. ¿qué te gustaría aprender?

R. Lenguaje."

(entrevista alumno M., 13-5-92).

Esta separación entre las actividades del grupo no compartidas y las propias (tampoco compartidas), le conducen a una sensación de aislamiento, además de contribuir a ser percibido por sus compañeros como incompetente¹¹.

Durante las explicaciones o momentos en que el profesor está dedicado al grupo general, M. acude, a veces, a mostrarle su dibujo u otro trabajo que estuviera haciendo. Aquél, al encontrarse ocupado le pide que espere a que termine. Al poco rato M. está absolutamente distraído y aislado del aula, incluso busca la forma de irse de ella. Otras, trabaja aislado voluntariamente, al no guardar ninguna conexión su actividad con la de los demás.

Sin embargo, cuando participa en las mismas actividades que el resto de la clase muestra una gran atención. Es decir, su tendencia a la distracción es tanto mayor cuanto menor es su participación en las actividades generales. Un ejemplo de esto tuvo lugar durante las actividades de la unidad didáctica sobre "Huesos y músculos", en las que trabajaron en pequeños grupos, y M. contaba con el apoyo del profesor, quien hábilmente modeló el tipo de mediación que debían hacer sus compañeros para ayudar a M. Hay que subrayar que esta unidad didáctica fue planificada conjuntamente por ambos profesores -de apoyo y tutor-, adaptándola a los alumnos con n.e.e.

Otras veces el profesor atiende a los alumnos con n.e.e. en grupos de dos, de la misma forma que interviene con otros alumnos que tienen cualquier dificultad. Durante las actividades individuales, M. y C. realizan fichas. Estos suelen pedir ayuda de vez en cuando al profesor, quien se la presta.

¹¹V. cita en Anexo XVI. Entrevista con alumna Ma.

Otro aspecto es la tendencia de M. a buscar la atención del profesor. Este, no siempre responde a sus demandas. Cuando ocurre esto, la reacción de M. suele ser desconectar; si el profesor le responde, mantienen su atención durante más tiempo. Las fugas y conductas disruptivas suelen estar relacionadas con ese deseo de captar la atención del adulto. Parece como si estuviera diciendo "Yo también existo y quiero que tú te fijes más en mí". Efectivamente, está expresado con sus propias palabras durante una entrevista:

P. ¿Qué es lo que más te gusta del cole?

R. Los profesores.

P. ¿los profesores?...¿por qué?

R. porque me hacen caso."

(Entrevista 13-5-92).

En este curso concreto, existe una buena comunicación entre los profesores de aula y de apoyo. Conjuntamente realizaron una valoración caso por caso, estableciendo las orientaciones generales para cada alumno en función de las necesidades educativas detectadas.

La modalidad de apoyo es básicamente de tipo directo hacia los alumnos con n.e.e. (no limitada a los oficialmente reconocidos como tales), aunque en este caso se dan otras modalidades, como el apoyo indirecto, por medio del asesoramiento al tutor, o la distribución de la intervención directa hacia los alumnos con n.e.e. entre ambos profesores.

Las adaptaciones curriculares las realizan conjuntamente, no sólo para los alumnos con n.e.e. En aquellas unidades didácticas que han sido adaptadas se advierte una mayor implicación de estos alumnos, menor tendencia al aislamiento y buenos resultados, tanto sociales como instructivos.

La estructura social de las situaciones de aprendizaje predominante es colectiva (aunque no competitiva) y la individual (a pesar de que los alumnos están distribuidos por grupos), y con menor frecuencia, cooperativa, con buenos resultados cuando se

utiliza.

Se ha planteado la flexibilidad de agrupamientos de alumnos intraciclo, realizando grupos homogéneos para determinados aprendizajes. Pero pese al reconocimiento del valor de esta estrategia, no se ha llegado a utilizar.

Ambos profesores son conscientes de la necesidad de una mayor reflexión sobre las adaptaciones curriculares. Igualmente sería recomendable una profundización sobre aspectos metodológicos y organizativos, concretamente sobre la necesidad de intensificar el trabajo cooperativo y la organización flexible dentro del ciclo.

En resumen, hay un predominio del trabajo directo y segregado con los alumnos con n.e.e. (excepto con S.), aunque se advierte una actitud favorable a experimentar otros modelos basados en diversas formas de agrupamientos intraciclo, interniveles, aprendizaje cooperativo, tutor-compañero, etc., que no llegan a definir metodológicamente la actuación educativa, por falta de un planteamiento debatido y compartido colectivamente. También se ha tomado conciencia de la necesidad de prestar una mayor atención a la programación conjunta (entre profesor tutor y profesor de apoyo) de cada unidad con vistas a realizar las A.C.I.s necesarias, experiencia que se ha comenzado en este curso con excelentes resultados, pero aún por consolidar.

4.3. Las relaciones con los padres

Como ya se indicó en el ap. 3.3.2. éste es uno de los aspectos del proyecto educativo que se pretende potenciar, hecho confirmado por los resultados del Quafe-80, en el que alcanzaba una de sus puntuaciones más altas.

Hemos realizado sendas entrevistas para conocer las expectativas, la actitud que mantienen hacia sus hijos deficientes y su percepción del proceso de integración en la C.I.V.

En ambos casos se advierte cierta preocupación, no exenta de ansiedad, por el retraso escolar de sus hijos. Concretamente es la lectoescritura lo que les sirve de indicador para medir el progreso, haciendo comparaciones con hermanos u otros niños más pequeños. Esta ansiedad la proyectan hacia sus hijos en forma de presión para que rindan más, bien mediante una actitud exigente, o poniéndoles profesores particulares. Los efectos de esta actitud se dejan notar en el autoconcepto de los niños en forma negativa:

"En casa, su hermana pequeña está comenzando con tareas de lecto-escritura y está alcanzando a Gr. Hasta ahora sabía que él era el mayor y su hermana la pequeña, pero se está dando cuenta de que eso ya no es así."

(Entrevista madre de Gr., 7-5-92).

Aunque muestran su satisfacción general con el centro, no dejan de ser críticos en lo que respecta a la cantidad de atención individualizada que reciben sus hijos:

"Antes creo que avanzaba más que ahora; ahora el apoyo está sólo dentro del aula y creo que debería salir más de clase."

(Entrevista madre de M., 13-5-92).

Durante este curso se ha revisado la escolarización de determinados alumnos con n.e.e. en el centro, lo que ha motivado la celebración de una asamblea por parte del Claustro para dar a conocer al colectivo de padres de alumnos con n.e.e. la postura del centro, exponiendo en ella los criterios que se han seguido, concretados en la falta de recursos para mantener la respuesta a las necesidades de aquéllos, a medida que se van haciendo mayores y en la conveniencia de buscar la situación más ajustada a las necesidades de formación reales.

Esta decisión ha sido recibida por los padres con diferentes tipos de actitudes. De aceptación y comprensión, en unos casos, y de rechazo por parte de otros que temen por la falta de adaptación de los niños a otros centros, después de haber estado conviviendo con sus compañeros actuales desde la E.I., en algunos casos:

"Yo en ese sentido no estoy de acuerdo...por una razón, porque, dime tú,...¿qué van a hacer los chavales en un centro de educación especial?, ...¿tú crees que van a evolucionar más de lo que fueran a evolucionar aquí?...Eran dos o tres chavales los que tenían que salir de aquí, y llevan desde la E.I. aquí, con lo cual están totalmente integrados y aceptados por sus compañeros, con lo cual pienso yo que el choque va a ser tremendo,...y ¿qué les van a ofrecer allí?..."
(Entrevista madre de M., 13-5-92).

Otro de los objetivos de esta asamblea era el "inicio de sucesivos encuentros con el objeto de (...) intercambiar informaciones, opiniones, dar respuesta a las situaciones que se nos vayan planteando, etc." (Documento entregado a los padres en la asamblea).

En otra etapa del centro parece ser que el contacto entre el colectivo de padres de alumnos con n.e.e. y el de éste con el profesorado era más frecuente:

"la coordinación entre el resto de los padres, yo pienso que es importante. Eso antes se hacía aquí de una forma diferente y..., quizás fuese excesivo, pero ahora, quizás sea demasiado poco (...).
(Entrevista madre de M., 13-5-92).

Precisamente de los contactos colectivos (charlas, reuniones, etc.) entre los padres de alumnos con n.e.e. con el equipo de apoyo, surgió la Asociación Pro-integración de Villaverde.

Este es un aspecto que parece haberse debilitado con el tiempo, a pesar de que en todos los documentos de planificación general de la C.I.V. hemos encontrado alusiones a la necesidad de trabajar con los padres en general, y particularmente con los de integración. Como dato concreto, durante los dos últimos cursos la Escuela de Padres sólo ha funcionado en la etapa de Educación Infantil.

Como consecuencia de la revisión de la integración, en la que se toma conciencia del hecho anteriormente expuesto, en la planificación del curso 1992/93, se establecen

varias posibilidades de encuentro con los padres:

- **Asambleas de centro**, estableciéndose un mínimo de dos anuales.
- **Asambleas de aula**, un mínimo de dos por curso.
- **Contactos puntuales**, tanto a petición del profesor tutor, del profesor de apoyo o de los padres.
- **Entrevistas conjuntas de los profesores de apoyo y tutor** con los padres, cuyo cometido principal es informar a los padres acerca de la evolución del niño, con un mínimo de dos por curso.
- **Asambleas de padres de alumno con n.e.e.**, convocadas a petición de éstos o de los profesores, con el fin de transmitir alguna información, debatir algún tema relativo a la educación de sus hijos, etc.

En este sentido, además de los contactos que ya se venían manteniendo en cursos anteriores, durante el curso actual (1992/93), se han restablecido las asambleas con padres de alumnos con n.e.e., habiéndose celebrado hasta el momento dos, una con los de la Escuela Infantil, y la otra con los de EGB. El tema central era precisamente la presentación ante este colectivo del informe de esta investigación, y mantener un intercambio en torno a los aspectos más relevantes del mismo.

4.4. El proceso de revisión del modelo de intervención

Dos hechos marcan los procesos de autoevaluación y mejora de la práctica durante el proceso de investigación:

a) la elaboración y aplicación de la "Escala de revisión del centro", y la aplicación del "Quafe-80" durante el curso 1990/91, seguidas de varias reuniones de trabajo con los profesores con el fin de analizar y reflexionar sobre los problemas identificados a través de aquellos instrumentos, y

b) el proceso de revisión de la integración, durante el curso 1991/92, mediante el

que el profesorado se ha entregado a un proceso de reflexión sobre las funciones tanto de los tutores como de los de apoyo en relación con las n.e.e. de los alumnos, y la forma en que se afronta particular e institucionalmente el tema de la integración. Este es un hecho importante, por ser la primera vez que se revisan en profundidad y colectivamente los criterios con que supuestamente viene funcionando el centro en torno al tema.

Durante el mes de marzo de 1992 se ha trabajado en grupos de ciclo buscando respuestas a las siguientes cuestiones orientadoras de la reflexión:

- 1ª. ¿Qué es un apoyo para mí?
- 2ª. ¿Qué funciones tiene el apoyo en el centro, en el aula y en el ciclo?
- 3ª. ¿Cuáles son mis funciones con respecto a los niños con necesidades educativas especiales?
- 4ª. ¿Cómo organizo el trabajo con los alumnos con n.e.e. en mi clase?
- 5ª. ¿Qué necesito para llevar el trabajo adelante, teniendo en cuenta mis posibilidades y limitaciones?
- 6ª. ¿Hay situaciones que me desbordan (actitudes, limitaciones, etc.)?

Posteriormente, se reunió todo el colectivo para realizar la discusión y puesta en común del trabajo por ciclos. Las conclusiones provisionales fueron recogidas en el siguiente cuadro-resumen, para que nuevamente se reunieran los equipos de ciclo con el fin de aclarar todas las dudas de interpretación que ofreciera, realizar las matizaciones y aportaciones necesarias y destacar los objetivos de trabajo prioritarios en integración, para el curso 1992/93.

Aparte del beneficio que supone para todo el colectivo haber llegado a un consenso mediante la reflexión compartida, unificando criterios y abriéndose a planteamientos nuevos, el mejor fruto, a nuestro parecer, consiste en **la reflexión colectiva en torno a la integración y en haber profundizado la toma de conciencia de que ésta es responsabilidad de todo el colectivo**. Nos parece un gran avance el enfoque global que se ha dado a la respuesta educativa a las n.e.e., desde el planteamiento organizativo y metodológico del P.E.C.

	PUNTOS DE ACUERDO SOBRE INTEGRACION-APOYOS	PRINCIPALES CARENCIAS-INDEFINICIONES	PROPUESTAS DE MEJORA A ESTUDIAR-APLICAR
FUNCIONES DEL TUTOR	<ul style="list-style-type: none"> - Funciones del tutor hacia a.n.e.e. <ul style="list-style-type: none"> * igual que con el resto * respuesta a la diversidad * adaptar programación - Necesidad de proceso formativo permanente para responder a n.e.e. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inseguridad, falta de formación para responder a n.e.e. - Transferencias de angustias y carencias al profesor de apoyo. - Tiempo insuficiente para elaborar respuesta a n.e.e. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre propias posibilidades de respuesta a n.e.e. - Profundizar en la formación. - Planificar las U.D. (por escrito) y compartirla con profesor de apoyo.
FUNCIONES DEL APOYO	<ul style="list-style-type: none"> - En relación al trabajo del aula se perciben cuatro dimensiones <ul style="list-style-type: none"> * trabajo con TUTOR * trabajo con A.N.E.E. * trabajo con GRUPO * trabajo con PADRES 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar y atender necesidades especiales de alumnos fuera del diseño. - Determinar y priorizar desde las n.e.e. detectadas los objetivos a alcanzar. - Información a los padres, poco clara. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar niveles de actuación de acuerdo con objetivos acordados. - Planificación conjunta con TUTOR teniendo en cuenta condicionantes. - Cada alumno: evaluación inicial, PDI, orientaciones, revisiones.
ORGANIZACIÓN DEL CENTRO	<ul style="list-style-type: none"> - Ámbitos del trabajo de integración <ul style="list-style-type: none"> * equipo de apoyo * claustro * equipo tutor-apoyo * equipo de ciclo - Necesidad cauces de coordinación/comunicación ágiles y eficaces 	<ul style="list-style-type: none"> - Excesiva dispersión en trabajo global del Centro: lo urgente/global prevalece sobre lo concreto de aula/ciclo. - Falta de coordinación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Priorizar en P.A.C. objetivos para el curso. - Determinar calendario de reuniones y cumplirlo.
METODOLOGÍA ORGANIZACIÓN DE APOYOS	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidades básicas de apoyo actuales <ul style="list-style-type: none"> * individual dentro del aula * individual fuera del aula * compartidos en aula * en talleres y salidas 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenciones de apoyo excesivamente distanciadas y largas. - Apoyos compartidos dificultan dinámica y coordinación. - No planificación de la atención a las n.e.e. por parte de tutor conduce a no realizarla. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor frecuencia de las intervenciones de apoyo en tiempos más breves. - Aprovechar experiencias en realización: <ul style="list-style-type: none"> * Apoyo en grupos homogéneos. * Intraciclós. * Adaptaciones temporalización. * Talleres permanentes.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de inventariar recursos existentes - Tomar conciencia de las necesidades y carencias en este plano 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos personales. - Desconocimiento/Infrutilización recursos existentes. - Mobiliario suficiente y adecuado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar reconocimiento oficial integración en C. Superior. - Inventariar recursos existentes. - Dotar de mobiliario según prioridades.

Fig.5 Conclusiones de la revisión de la integración.

Con esta acción finaliza un primer ciclo de investigación-acción dentro del proceso emprendido hace dos cursos. No obstante, se abre un nuevo camino, en el que la primera tarea consiste en determinar las acciones a realizar, dentro del **plan general revisado** para mejorar la práctica educativa, como condición para promover la integración constructiva de los alumnos con n.e.e., de manera óptima. Hasta el momento, los pasos establecidos al efecto consisten en:

- revisión del modelo de intervención (primer paso).
- plan de autoformación en técnicas de trabajo cooperativo y mejora de la *competencia social de los alumnos con necesidades especiales* (segundo paso).
- planificación de la integración para el curso 1992/93 (tercer paso).

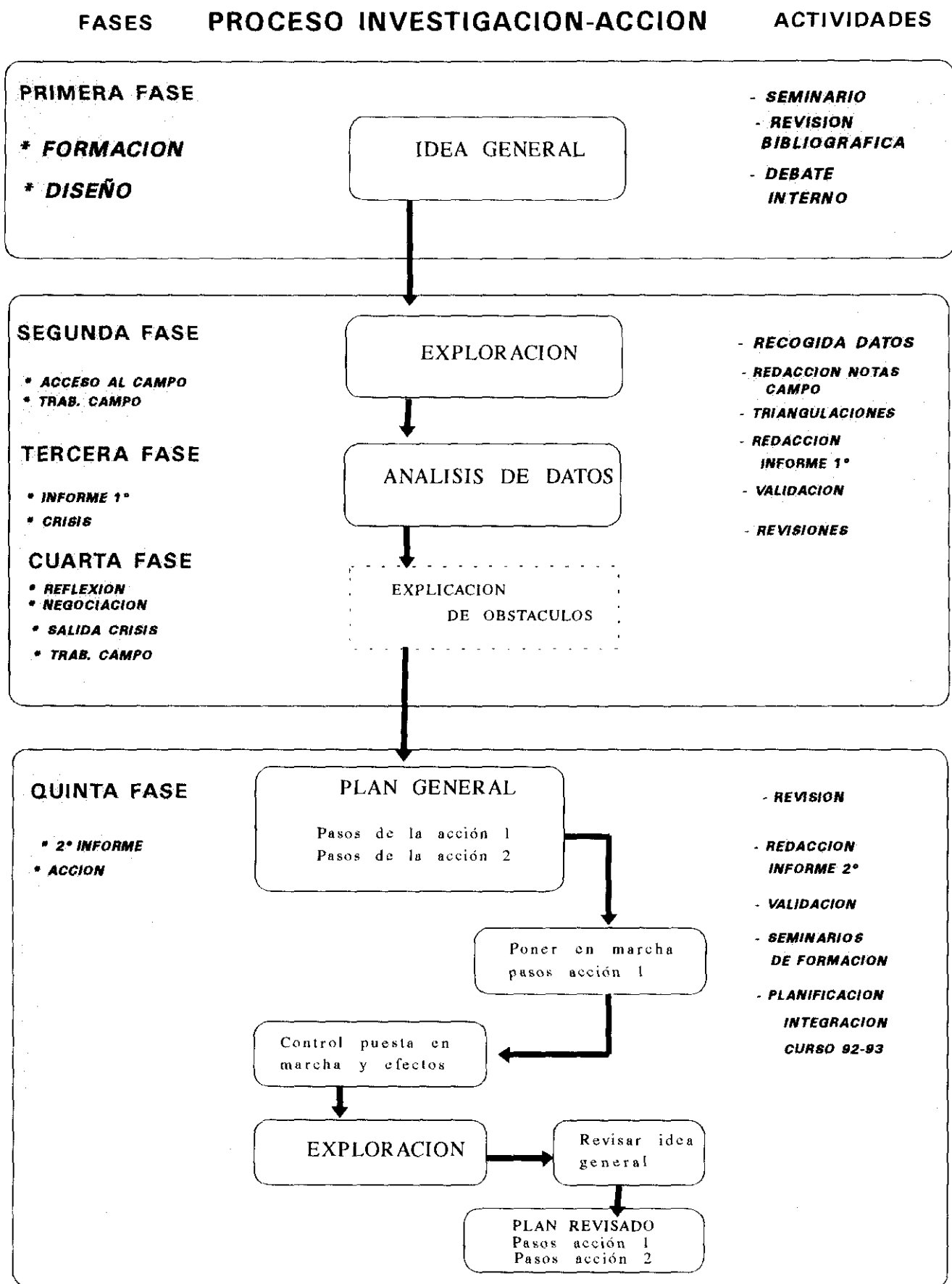


Fig. 6 Proceso de investigación-acción en la C.I.V.

5. CONCLUSIONES GENERALES

Tras analizar los datos, el conocimiento y la comprensión de las características que definían la situación de la integración escolar en la C.I.V. en aquellos momentos (mayo, 1992), permitían conceptualizarla y categorizarla en los siguientes términos:

5.1. Sobre el contexto

Primera

Tanto el contexto del centro como el de las aulas en que se han realizado los estudios de caso, reúnen las condiciones básicas para que se establezcan interacciones positivas entre los alumnos: un clima seguro, participativo, cooperativo y personalizado. Muy adecuado, por tanto, para que los alumnos con n.e.e. encuentren oportunidades para interactuar con sus iguales.

Segunda

Lo dicho en el párrafo anterior, siendo necesario, no es suficiente para que se produzcan interacciones constructivas entre los alumnos deficientes y no deficientes. *No está suficientemente desarrollada una metodología y organización que potencie estructuras de aprendizaje cooperativo.* Predomina aún la colectiva e individual. Algunos profesores organizan eventualmente las actividades mediante estrategias de aprendizaje cooperativo con buenos resultados, pero no se rentabilizan suficientemente las ventajas y posibilidades de esta modalidad, tanto para la socialización como para el aprendizaje de las áreas del currículum. Esto tiene consecuencias importantes para la integración de los alumnos con n.e.e.

Tercera

El contacto con los padres, como colectivo, es insuficiente. Especialmente con los de los alumnos con n.e.e.

Cuarta

El edificio escolar cuenta con numerosas barreras arquitectónicas que impiden el acceso al mismo de toda persona que no pueda desplazarse autónomamente.

5.3. Sobre el modelo de intervención

Quinta

El proyecto educativo de la C.I.V. tienen formalmente asumida la integración de los alumnos con n.e.e. Sin embargo es excesivamente ambicioso en cuanto a sus principios y aspiraciones de integrar a cualquier niño sin tener en cuenta su tipología y/o grado de deficiencia. Por tanto, es poco viable, además de generar ambigüedad e inseguridad en el profesorado.

Sexta

Aún subsiste la imagen del profesor de apoyo como principal recurso de atención directa a los alumnos con n.e.e. Las demandas de los profesores de aula condicionan este tipo de intervención en los de apoyo. Por tanto no se aprovechan suficientemente otros tipos de prestaciones que podrían ofrecer éstos, con una mayor incidencia sobre el contexto general, la respuesta a aquellos alumnos desde el P.E.C. y las programaciones concretas de cada aula o ciclo. Estamos ante un modelo de intervención directa, en detrimento de las indirectas (asesoramiento y orientación acerca de las dificultades específicas de cada alumno y pautas para responder a ellas; colaboración con el profesor del aula en la adaptación curricular; observación del grupo, de alumnos concretos y del profesor; intercambio de ideas sobre las situaciones de la vida del aula, etc.). Esto refuerza la conceptualización del alumno con n.e.e. como receptor pasivo de intervenciones.

Séptima

Como consecuencia, el profesorado de apoyo está desbordado por las demandas de intervención específica hacia los alumnos con n.e.e., lo que genera en ellos sentimientos de frustración y conflictos con determinados profesores de aula. Al mismo tiempo esto contribuye a desresponsabilizar a los últimos de sus compromisos docentes y tutoriales hacia estos alumnos.

Octava

La coordinación interna del equipo de apoyo es insuficiente, debido probablemente a que no se ha producido un debate interno acerca del modelo de intervención.

Novena

Aunque existe una actitud general favorable a la coordinación, y la colaboración entre profesores de apoyo y de aula es positiva, éstas son poco sistemáticas y se les dedica poco tiempo, todo lo cuál resta eficacia a la intervención.

Décima

En aquellos casos en que el profesor de apoyo y el profesor tutor comparten la programación de unidades didácticas y las tareas de refuerzo pedagógico, suele darse una mayor conexión entre éstas y las experiencias de aprendizaje de todo el grupo. Esto favorece las interacciones constructivas entre alumnos deficientes y no deficientes, motiva a unos y otros hacia el aprendizaje, mejora la imagen de los primeros ante el grupo y resulta ser una estrategia definitiva de integración.

Decimoprimer

Mediante el proceso de I-A seguido, se ha demostrado la eficacia de este modelo de desarrollo profesional del profesorado para responder a las n.e.e. de los alumnos, y a las dificultades, tanto organizativas como de relaciones personales, derivadas de los planteamientos de intervención anteriormente adoptados.

5.3. Sobre las necesidades específicas de los alumnos con n.e.e.

Decimosegunda

Un contexto educativo como el descrito, favorece el desarrollo de las habilidades sociales de estos alumnos. Sin embargo, aquéllos que tienen dificultades de comprensión, atención y/o autocontrol, no se benefician siempre de las oportunidades que les brinda el entorno escolar, al no discriminar, procesar, retener y/o generalizar en grado suficiente las respuestas sociales constructivas ante cualquier situación. Es necesario, por tanto, establecer planes específicos para mejorar la competencia social de estos niños.

Decimotercera

En general, los alumnos con n.e.e. estudiados presentan problemas de autoconcepto. Las inadecuadas expectativas de sus padres, unas veces, las frecuentes experiencias de fracaso ante las exigencias escolares, otras, así como la desconexión entre sus actividades de aprendizaje y las del resto del grupo, pudieran estar actuando sinérgicamente como factores potenciadores de su autodesvalorización.

Decimocuarta

Algunos de los alumnos con n.e.e. estudiados muestran una actitud de "evitación del riesgo" ante aquellas situaciones que presumen no controlar de antemano. Las mediaciones del profesor o de otros alumnos han dado buenos resultados para introducirles, tanto en juegos como en actividades de aprendizaje grupales.

Decimoquinta

La intervención sobre las habilidades básicas cognitivas, previas a los aprendizajes en que éstas intervienen, han dado buenos resultados, tanto como medio de acceso al currículum, como para reforzar la autoconfianza de estos niños.

Decimosexta

Estos alumnos alcanzan un mayor éxito en las tareas escolares, cuando ha habido previamente un trabajo de colaboración entre los profesores de apoyo y tutor para adaptar la unidad didáctica a sus necesidades educativas.

6. RECOMENDACIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN

Como consecuencia de lo anterior, se propusieron las siguientes sugerencias a la reflexión del profesorado, con el fin de mejorar el funcionamiento de la integración escolar en la C.I.V., agrupadas por áreas prioritarias de intervención:

6.1. Hacia el contexto de aprendizaje:

1ª. Potenciar un modelo de intervención en el que el profesor de aula asuma decididamente la atención a las n.e.e. de sus alumnos, como una función propia, contando con el profesor de apoyo más como recurso de colaboración que como persona en quien delegar aquella responsabilidad.

2ª. Sistematizar la coordinación entre profesores de apoyo y aula, no limitándolo a los *contactos informales* (también necesarios), sino estableciendo objetivos, procedimientos y una dedicación temporal a esta función.

3ª. Uno de los contenidos prioritarios de tal coordinación debiera consistir en la programación y evaluación conjunta de cada unidad didáctica, así como la realización de las adaptaciones curriculares individualizadas para los alumnos que las precisen.

4ª. Otros cometidos de dicha colaboración deben ser el estudio de las situaciones de aprendizaje más convenientes para cada alumno y tipo de actividad, el diseño de estrategias de trabajo en grupo, tutor-compañero, etc.

5ª. Los tres puntos anteriores requieren una mayor disponibilidad temporal para las tareas de coordinación, reflexión cooperativa, etc., dentro del horario escolar.

6ª. Desarrollar el Proyecto Curricular del Centro de manera que facilite su adaptación a las n.e.e. de cualquier alumno.

7ª. Desarrollar modelos organizativos basados en los agrupamientos flexibles de alumnos y las estructuras cooperativas de aprendizaje y situaciones de tutoría entre compañeros.

6.2. Hacia los alumnos con n.e.e.

8ª. Sistematizar e intensificar la intervención sobre la competencia social de los alumnos con n.e.e. mediante un plan de valoración y entrenamiento de las mismas, tanto individualmente como en grupo.

9ª. Analizar las causas de la desvalorización del autoconcepto en algunos niños y priorizar en sus P.D.I.s su mejora, mediante planes de intervención directa e indirecta.

6.3. Hacia los padres de alumnos con n.e.e.

10ª. Potenciar la comunicación y el trabajo con los padres. Aun siendo éste un aspecto que, a veces, escapa al control de los profesores, no puede eludirse si lo que se pretende es optimizar el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos con n.e.e. y prevenir su desadaptación.

6.4. Hacia el profesorado

Ninguna de las acciones propuestas anteriormente sería viable sin la mediación del profesorado, figura clave sobre la que se ha ido concentrando el **plan de acción**, paralelamente a su progresivo protagonismo en la investigación. El

plan general se ha estructurado básicamente en los siguientes **pasos de la acción** dirigidos al desarrollo profesional de aquél:

11ª. Realización de un seminario de formación dirigido al la valoración y entrenamiento de la competencia social de los alumnos. Dicho seminario tuvo lugar durante el mes de septiembre de 1992.

12ª. Realización de otro seminario sobre estrategias de organización cooperativa del aprendizaje, como el trabajo en grupos, el empleo de los iguales como tutores de sus compañeros, etc. Éste se realizó en diciembre de 1992.

13ª. Realización de un seminario dedicado a las técnicas de investigación-acción. No ha llegado a realizarse.

Algunas de las propuestas aquí recogidas, ya han sido debatidas y asumidas por el Claustro, como las relativas a la elaboración del P.C.C. con criterios flexibles, la intensificación de la coordinación entre profesor-tutor y profesor de apoyo.

Finalmente, el profesorado ha realizado la planificación de la integración para el curso 1992/93 teniendo en cuenta los datos de la revisión de la idea general. El siguiente paso, consistirá en realizar la revisión de la puesta en marcha y efectos de dicha planificación, con el fin de seguir ampliando la espiral de investigación-acción. De esta forma se persigue el perfeccionamiento del plan, el desarrollo profesional y, en definitiva, la optimización de la integración escolar en el centro.

7. REFLEXIONES FINALES. A MODO DE META-EVALUACIÓN

Como resumen y para una mejor comprensión global de este proceso, desde la perspectiva del investigador se distinguen las siguientes fases en el desarrollo del presente estudio:

Primera fase: octubre 1990/ enero 1991

- Diseño de la investigación; puesta a punto del equipo de investigadores externos; negociación del acceso al campo.

Segunda fase: febrero/ junio 1991

- Entrada en el campo; familiarización con los escenarios y actores sociales; ajustes sucesivos entre investigadores externos e internos; primeros síntomas de crisis.
- Primer informe provisional; se produce la crisis, llegándose a cuestionar la continuidad de la investigación.

Tercera fase: noviembre 1991/ marzo 1992

- Negociación y salida de la crisis; abandono de la investigación por parte de dos profesoras e incorporación de otros dos; replanteamiento de la investigación.
- Ajuste entre investigadores internos y externos; profundización en el acceso; progresivo protagonismo de los profesores, empezando a asumir el papel de investigadores.

Cuarta fase: marzo/junio 1992

- Comienzan a observarse cambios; replanteamiento del proyecto de integración por parte del profesorado; los investigadores externos, a punto de convertirse en "nativos"; informe final y consecuencias: elaboración del plan de intervención para mejorar el proceso de integración en la C.I.V.

Quinta fase: septiembre 1992/ marzo 1993

- Puesta en marcha del plan de acción: actividades de autoformación del

profesorado.

- Planificación de la integración para 1992/1993.

A lo largo de este proceso, se han ido produciendo modificaciones, tanto en el diseño, como en la selección de escenarios, el encuadre mental del investigador externo, las actitudes de los profesores-investigadores e informantes, y las relaciones entre unos y otros. Estos hechos, más que limitar el alcance y validez del proyecto llevado a cabo, reflejan su carácter abierto y flexible, y consolidan su validez ecológica, toda vez que se adapta a la realidad a medida que ésta se iba conociendo y demandaba nuevos planteamientos, actitudes y enfoques por parte de los investigadores. Con esto también se subraya el carácter inductivo, holístico y artístico de la investigación cualitativa, por el que escenarios, personas y acciones, no quedan reducidos a variables, sino que se consideran como un todo que se va determinando, que influye sobre, y es influido por el propio investigador, donde la comprensión de los actores y sus acciones se tratan de comprender dentro de su propio marco de referencia.

Dentro de este orden de cosas hay que hacer referencia, en primer lugar al cambio de escenarios, producido a comienzos del curso 1991/92, debido al abandono por parte de las profesoras tutora y de apoyo de 5º de EGB. Como refleja la cronología de la investigación, este abandono se debe -según sus propias declaraciones- a que "no van a tener tiempo para participar". Sin embargo, cabe otra interpretación. Por lo que se refiere a la profesora-tutora pudo deberse, en primer lugar, a su decepción ante la falta de rigor con que se procedió en la recogida de datos en su aula. La falta de implicación de la observadora externa, el retraso en la devolución de datos y su escasa consistencia fueron reiteradamente contestados por las profesoras. Por otra parte, esta clase es la de mayor complejidad al contar con tres alumnas de integración, de las que una presenta un nivel de desarrollo general muy por debajo de la edad, y carece al mismo tiempo de habla funcional. En varias entrevistas, se sugirió la conveniencia de revisar las posibilidades de respuesta educativa del centro a las necesidades de esta niña, lo que cuestionaba su escolarización en el mismo. La definición del centro en su proyecto inicial por una integración incondicional, junto con el hecho de que esta alumna haya

realizado su escolarización desde los comienzos en la CIV, y su buena aceptación por sus compañeros y profesores, parecía reforzar a las profesoras en la idea de la conveniencia de su escolarización. Sin embargo, la atención a sus necesidades educativas no estaba cubierta satisfactoriamente¹², lo que creaba cierta tensión entre sus profesoras.

En cuanto a la profesora de apoyo, ha existido una actitud cautelosa hacia la investigación desde el primer momento. Esto, que en principio era un elemento enriquecedor, por la exigencia que suponía de rigor e implicación para los investigadores externos, llegó a convertirse en un factor desestabilizador, lo que se puso de manifiesto abiertamente tras la presentación del primer informe (18-6-91). Éste produjo cierto malestar entre alguna profesora de apoyo y alguna tutora, al sentir cómo sus actuaciones se hacían públicas (aunque dentro del contexto del claustro).

Mi apreciación de esta situación es que no hizo más que poner a flote conflictos latentes: primero, el existente entre algunos profesores tutores y el equipo de apoyo, al no contar con unas pautas de intervención claras que establecieran las responsabilidades y atribuciones de unos y otros en este tema.

La falta de debate abierto sobre la integración, reforzada por el abuso de la intervención directa por parte de anteriores miembros del equipo de apoyo (que "marcaron" el tipo de demanda que había que hacerles), más el supuesto erróneo de que bastaba que el proyecto educativo de la CIV asumiera como un principio básico el de la integración para que esta se produjera, ha ocasionado una falta de definición del problema en sus aspectos organizativos y metodológicos. Esta situación, por otra parte, se ha traducido en una demanda de intervención directa hacia los alumnos con n.e.e. por parte de los profesores de aula -más acusada a partir de 5º de EGB-, como mejor vía de atención a las necesidades educativas de estos alumnos. Las profesoras de apoyo al no poder responder plenamente a tal demanda, y al tener conciencia de sus otras funciones en relación con la integración, vivían con tensión su tarea sintiéndose presionadas por las demandas de los otros profesores. Éstos, por su parte, al definir el

¹² Esta niña carece de lenguaje oral y su desarrollo cognitivo está muy por debajo de su edad. El centro no dispone de logopeda.

problema en términos de intervención directa del profesor de apoyo, demandaban una mayor dedicación a sus alumnos con n.e.e. por parte de éste, ante su ansiedad al no tener respuestas propias para atenderles al mismo tiempo que al resto de la clase.

El otro conflicto latente que comenzaba a exteriorizarse era el producido por la falta de un modelo de intervención cohesionado por parte del equipo de apoyo. Salvo en cuestiones de adscripción a ciclos y otros aspectos puntuales, no existía un debate interno que plantease globalmente una planificación de su intervención en el centro.

En un primer momento el informe generó cierta inseguridad en algún profesor. Sin embargo, sirvió para tomar conciencia de una dimensión nueva de sus actuaciones: la externa, con la que nunca habían confrontado la propia. Así lo percibieron otros profesores, que vieron reforzadas sus posturas ante determinados aspectos de la vida escolar - como la integración- que no estaban suficientemente debatidos ni consensuados por el claustro.

La pausa estival sirvió para reflexionar sobre las fases anteriores, llegando a la conclusión de que se habían cometido dos errores básicos:

1º) no controlar suficientemente el grado de implicación de todos los estudiantes que colaboraban en el proyecto como observadores, lo que causó la desvitalización del estudio de caso de 5º de EGB, y

2º) haber hecho público el informe, primero ante una audiencia -el claustro- que no estaba implicada directamente en los estudios de caso¹³. Esto causó en los profesores comprometidos la sensación de verse evaluados ante sus compañeros por lo que reaccionaron, en principio, mediante actitudes defensivas.

Respecto al primer aspecto decidí, en lo sucesivo, contar como auxiliares solamente con estudiantes cuya disposición e implicación en la investigación fuese tal que asegurasen

¹³ Este informe se presentó ante todo el Claustro por acuerdo del mismo, siguiendo la costumbre del centro de tratar en este órgano todos los asuntos que conciernen a la totalidad.

la continuidad y frecuencia de su presencia en el campo, necesarias para garantizar la validez de los resultados. Al finalizar sus estudios las observadoras externas de la fase anterior, se invitó a los nuevos alumnos incorporados al seminario a reemplazarlas, poniendo como requisito que su presencia en el campo había de ser de, al menos, dos sesiones escolares (mañana o tarde) por semana. De esta forma se incorporó una estudiante para hacerse cargo del E.C. de 2º EGB (también incorporado por vez primera a la investigación). Los otros dos casos, 1º y 3º de EGB, los asumí personalmente, para asegurar la continuidad, dado que los venía supervisando desde su comienzo.

Respecto a la publicidad de los datos ante todo el claustro llegué a la conclusión de que había que proteger aún más a los informantes de los riesgos que implica la publicidad de los resultados ante sus colegas. Así que - pese a ser norma del centro la participación de todo el claustro en los temas importantes-, propuse que todo informe sería primeramente validado por los implicados en primera instancia, y sólo por acuerdo explícito de ellos, lo haría público ante el resto del claustro.

Tras el "impasse" producido a comienzos del curso 1991/92, debido a la crisis abierta puesta de manifiesto tras el informe, se reanudaron las actividades de investigación, con las variaciones ya señaladas, respecto a observadores externos, profesores y grupos. Con esto se abre la cuarta fase, en la que se observa una actitud más decidida por parte del profesorado, que pasa a tomar iniciativas sobre el proceso. Un ejemplo de ello lo constituye el que se proceda a revisar el proceso institucional de integración en el centro, con participación de todo el profesorado, en el que se analizaron los puntos de acuerdo y desacuerdo sobre el tema, las funciones de los profesores -tutor y de apoyo- al respecto, las principales carencias, formulándose las propuestas de mejora.

Otra modificación importante producida a lo largo del proceso, se refiere al encuadre mental del investigador y los objetivos generales de la investigación. Esta se refiere básicamente a las interrogantes iniciales (vid. ap. 2.2.1.) centradas sobre la influencia de las variables contextuales, las habilidades sociales de los alumnos con n.e.e. en relación con su interacción con los compañeros y el papel del profesor en determinar

condiciones favorables para la integración. Si bien al principio se preveían como más o menos equivalentes en cuanto a su valor explicativo, a lo largo del estudio ha ido aumentando el interés por las variables contextuales y los factores dependientes del profesor como facilitador de la interacción entre los iguales. De tal forma que nuestra principal constatación puede resumirse afirmando que el principal factor que posibilita la integración escolar reside en la creación de un clima de aula (y centro) comunicativo que promueva la interacción cooperativa entre los compañeros, para lo que es fundamental que el profesor cuente con preparación y recursos suficientes para establecer tales condiciones y trabaje cooperativamente con sus colegas. Con ello no vengo más que a confirmar los hallazgos anteriores (Johnson y Johnson, 1987; Lindsay y Desforges, 1986, Verdugo y Arias, 1992, p. ej.). La posesión de ciertas habilidades sociales para la interacción dentro del grupo, sí son importantes y deben ser objeto de evaluación y entrenamiento, pero a lo largo de este estudio hemos podido comprobar cómo las situaciones cooperativas y los climas de aula y centro securizadores y comunicativos facilitan la interacción entre alumnos con n.e.e. y sin ellas, convirtiéndose en condiciones necesarias, aunque no siempre suficientes, para la integración.

Por otra parte, el modelo de integración se ha ido definiendo como otro factor determinante, en el que entrarían aspectos como el grado de coordinación entre profesor de apoyo y tutor, el nivel en que este último asume la educación del alumno con n.e.e. como responsabilidad suya, y el nivel de planificación que adopta la atención a las necesidades educativas especiales en el centro.

Estas cuestiones han ido emergiendo progresivamente, al ir descubriendo que los principios explícitos en diferentes documentos programáticos del centro, no estaban suficientemente revisados, debatidos y asumidos por todos los profesores. De ahí la existencia de una cierta tensión que empezamos a percibir entre determinados profesores y el equipo de apoyo. Aquéllos esperaban de éstos una mayor atención específica hacia sus alumnos con n.e.e., que no siempre era posible -ni necesario- dedicarles. Ciertamente, esta cuestión centró el debate sobre la integración llevado a cabo por el Claustro (21-5-92) una vez que se decidió revisar el plan de integración en la CIV.

La relación con los informantes, pese a haber sido positiva desde el primer momento, ha experimentado variaciones, muy ligadas al proceso anteriormente descrito. Por parte de los profesores, al comienzo mostraban unas grandes expectativas, no exentas de cierta ansiedad, al sentir que "alguien va entrar" en su esfera profesional privada. Pese a la negociación previa y la aceptación expresa por su parte, no deja de existir a nivel individual -en diferentes grados- una cierta preocupación por la propia imagen, cómo serán vistos por los demás, etc. Conscientes desde el primer momento de esta situación, se ha procurado no ser intrusivo, pasar tiempo en el campo sin mostrar actitud de observación hasta adquirir cierto conocimiento del escenario y ganar la confianza de los informantes.

Periódicamente se han ido efectuando sesiones de revisión con los profesores implicados, con el fin de contrastar los datos, al mismo tiempo que se les devolvía una información sobre sus actuaciones o las de sus alumnos, situaciones, etc. A este respecto se apreciaba una cierta inquietud por conocer nuestras impresiones, y cierta impaciencia cuando no se les transmitía pronto esta información. Los primeros intercambios de este tipo se caracterizaban por su interés por conocer datos sobre sus alumnos. Interés que fue variando con el tiempo, siendo sustituido por los aspectos organizativos y metodológicos.

También hay que mencionar el cambio de actitud de los profesores con respecto a su papel en la investigación. Al principio era más dependiente, de "estar a la espera" de nuestros datos, para ir progresando posteriormente hacia una mayor iniciativa por su parte. Se puede decir que las dos últimas fases han sido las más productivas en este aspecto, adoptando un papel más autónomo, en el que la comunicación entre éstos y los investigadores externos se hace más fluida y a la vez más cooperativa.

Finalmente, hay una cuestión que desde el primer momento ha preocupado al investigador: ¿en qué ha contribuido este estudio a la mejora de la enseñanza? O, dicho en términos más concretos, ¿qué ha mejorado en el centro "Comunidad Infantil de Villaverde" después de haberse realizado esta investigación?

En primer lugar, considero que mediante este proceso el profesorado ha llegado a calar en la cuestión central de la integración escolar: que ésta compromete a todos, tanto a los profesores de apoyo como a los de aula, quienes tienen que asumir su responsabilidad docente y tutorial sobre los alumnos con n.e.e., dentro de un planteamiento de aceptación de la diversidad del alumnado.

Pero siendo esto importante, por encima de cualquier otro logro creo firmemente que la principal aportación ha consistido en haber brindado a un grupo de profesores la ocasión y el instrumento para iniciar un proceso de reflexión colectiva en torno a unos aspectos concretos de su práctica.

Si con esto se ha contribuido a hacerse más autónomos en sus juicios y decisiones educativas y a adquirir hábitos de reflexión cooperativa, estoy convencido de que los problemas parciales, como el de las habilidades sociales de los alumnos con n.e.e., la interacción entre iguales, la adaptación del curriculum a las necesidades especiales, la coordinación entre el profesor de aula y el de apoyo, las estrategias de enseñanza cooperativa, etc., serán afrontados con la garantía de una enseñanza de calidad para todos los alumnos.

7.1. El impacto producido por la investigación

Por último, la mejor forma de contrastar el trabajo realizado es por medio del análisis del impacto que ha tenido sobre el desarrollo profesional de los profesores participantes y sobre la práctica de la integración en el centro.

Si bien apreciar el impacto de un proceso como el seguido sólo es posible a medio plazo, (cuando las acciones emprendidas hayan surtido los efectos deseados), sí se pueden adelantar algunas tendencias de cambio significativas, tanto en el afianzamiento de los hábitos reflexivos del profesorado, como en la clarificación conceptual y en la mejora de las estrategias de planificación.

Un buen ejemplo de ello se refleja en el **Plan de Integración para el curso 1992/93**. Éste reconoce ser el fruto "tres años de revisión del trabajo y clarificación de conceptos y funciones respecto a la integración".

La evolución hacia el "profesor reflexivo" mediante el proceso de investigación-acción explica que los propios actores no diferencien esta reflexión de su quehacer diario. Es decir, la investigación, que al principio podría verse como una tarea añadida (y diferente a las de enseñar, etc.) a las habituales, se integra dentro de la propia estrategia de acción, llegando a convertirse en un modo (reflexivo) de proceder. No obstante, se reconoce explícitamente la influencia del proceso llevado a cabo como consecuencia de la investigación:

"Nos hemos ayudado (...) del estudio externo, que ha reforzado las conclusiones de las revisiones".

(Plan de Integración 92/93).

Esto no quiere decir que la causa de estos cambios haya que atribuirla única y directamente al hecho de haberse realizado esta investigación. Más bien, considero que se han sumado la voluntad de autoevaluación del profesorado -que proporcionaba la base fundamental para poder llevarse a cabo el proceso de cambio- y un planteamiento sistemático de indagación, que brindaba el soporte teórico e instrumental (al menos inicialmente) para llevar tal proceso a cabo.

En efecto, los objetivos generales de la citada planificación insisten en aquellos aspectos que más se ha intentado reforzar mediante el proceso de investigación-acción, y que forman parte de las conclusiones y sugerencias de esta investigación:

"1.2. Fomentar la reflexión y revisión continua del trabajo que se está desarrollando, tanto de forma individual como en grupo (tutor-apoyo; ciclo; equipo de integración, etc.).

1.3. Respetar e impulsar los tiempos acordados de coordinación de los equipos de trabajo: tutor(es)-apoyo(s).

1.4. Fomentar la reflexión y revisión continua con los padres."

(Plan de Integración 92/93).

Asimismo, la planificación propone como objetivos algunos aspectos importantes que ha puesto de relieve el proceso de investigación, como:

- "Integrar y fomentar en las A.C.I.s aspectos relativos al desarrollo de las habilidades sociales".
- "Integrar las A.C.I. en las unidades didácticas que se desarrollen en las aulas."
- "Reforzar la formación de grupos de trabajo, a nivel de ciclo, con los alumnos con n.e.e. que presenten dificultades relativamente homogéneas (...)".

Conceptualmente, también se subrayan planteamientos que surgidos durante el proceso de reflexión colectiva, como la visión del aprendizaje "como un proceso interactivo, no dependiente únicamente de las condiciones del alumno, sino también de las condiciones de la enseñanza (...)", y la voluntad explícita de "desarrollar una estrategia de planificación y actuación adecuadas, que permitan dar respuesta a las necesidades de los alumnos".

Otro avance decisivo del nuevo Plan de Integración, lo constituye la definición de funciones de los profesores (tutores y de apoyo), con respecto a la integración y el establecimiento de estructuras de coordinación entre ambos. Es muy interesante ver cómo se ha producido un cambio decisivo en este aspecto. En primer lugar, porque se definen por primera vez y como resultado de un debate colectivo, negociación y consenso respecto a los roles de cada profesor (v. apartado 4.4.); en segundo lugar, por superar el modelo deficitario, de intervención directa y única del profesor de apoyo hacia los *alumnos con n.e.e., situándose más en un modelo de apoyo externo* (García Pastor 1987), diversificado en el Plan que comentamos, según los diferentes ámbitos de actuación:

a) Dentro del equipo de apoyo:

- Reflexión, en equipo, sobre las necesidades generales del centro relativas a los

alumnos con n.e.e.

- Organización y desarrollo de las asambleas de padres de alumnos con n.e.e.
- Reflexión continua sobre el cambio que se está manifestando a nivel de Claustro, relativo a los roles de profesor tutor y profesor de apoyo, objetivos del centro, organización de recursos, etc., que afecten a los alumnos con n.e.e.
- Promover la reflexión del Claustro, en relación a cada uno de los procesos que hagan referencia, directa o indirectamente- a los alumnos con n.e.e.
- Orientación con los equipos externos al centro.

b) Hacia los ciclos:

- favorecer la organización de grupos de trabajo que den respuesta a necesidades concretas detectadas en el ciclo: organización de pequeños grupos de trabajo intraciclo (aulas abiertas).
- favorecer las relaciones interciclos (intercambio de recursos materias, espacios, tiempos, etc.).

c) Hacia las aulas:

- definido por los acuerdos que se adopten entre el profesor tutor y el de apoyo

También queda definida la estrategia de planificación e intervención para los alumnos con n.e.e., en términos de:

a) Recogida de información sobre los alumnos (inicial y continua), mediante una evaluación con referencia al curriculum, por una parte, y a sus competencias personales, con el fin de determinar lo que es capaz de hacer. En este proceso se da especial importancia a la participación del profesor tutor en la valoración de las necesidades especiales de sus alumnos, concretamente, su estilo de aprendizaje, relación con sus compañeros y con el adulto, rendimiento escolar, etc., tareas que comparte con el profesor de apoyo, con una mayor dedicación de éste a técnicas específicas.

b) Elaboración de las A.C.I.s, partiendo de la puesta en común de los datos disponibles por parte del profesor de apoyo y del tutor, el primero elabora un

borrador, que posteriormente es discutido con el tutor, hasta que se defina y concrete. Para las A.C.I.s significativas el proceso de reflexión se centra en los objetivos a plantearse, la secuencia del aprendizaje y las opciones metodológicas y actividades de aprendizaje.

En cuanto a las modalidades de intervención se opta por un modelo abierto, que puede darse tanto dentro como fuera del aula ordinaria; individual como en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos); de manera continua u ocasionalmente, ...según el tipo de ayuda que requiera cada situación particular.

El "modus operandi" consiste en que ambos profesores, de apoyo y tutor, han de concretar en equipo cómo distribuir el trabajo con los alumnos con n.e.e. en relación a la selección y elaboración del material de cada área o unidad didáctica. Una vez que el profesor tutor ha elaborado el programa general de trabajo para su grupo, lo presenta al profesor de apoyo, con suficiente antelación, quien adapta los objetivos, contenidos y actividades para los alumnos con n.e.e., y establece qué materiales y ayudas son necesarias para que éstos participen en el desarrollo de la unidad didáctica. Cada trimestre, mantienen un mínimo de dos reuniones entre el profesor tutor y el de apoyo para realizar la revisión conjunta del progreso de cada alumno con n.e.e.

Por último, el Plan de Integración para 1992/93 contempla la formación del profesorado, recogiendo tanto las iniciativas institucionales de la Administración (Plan Formación en Centros), como las del propio centro o particulares. Para este curso, se han planificado tres sesiones de trabajo sobre el tema de las "Habilidades sociales" y "Organización del trabajo cooperativo en el aula" ¹⁴, y una sesión trimestral sobre "Adaptaciones curriculares". Además, los profesores de apoyo asumen la función de proporcionar documentación al resto del profesorado sobre temas relacionados con las necesidades educativas especiales.

¹⁴ Estas sesiones tuvieron lugar en los meses de septiembre y diciembre de 1992 (v. Anexo I: Cronología de la investigación), contando con mi participación como ponente, a petición del profesorado. El contenido fue el siguiente: 1. Estructura de las situaciones de aprendizaje e integración; 2. Estrategias para fomentar la cooperación entre iguales (ayuda mutua, tutor-compañero, trabajo en pequeño grupo, etc.); 3. La mejora de las habilidades sociales: evaluación y entrenamiento; 4. El entrenamiento de las habilidades sociales en el grupo de iguales. Por mi parte, se hizo la propuesta de convertir estas sesiones en un seminario permanente, que no fue aceptada por verse el profesorado con un exceso de tareas.

En resumen, a través de la planificación para el curso actual, se aprecian los efectos positivos de la reflexión colectiva sobre los problemas concretos que presenta la integración escolar en este centro, que podrían sintetizarse en las siguientes:

- clarificación de las funciones de cada profesional con respecto a las necesidades especiales de los alumnos.
- toma de conciencia por parte de los profesores tutores de su responsabilidad hacia los alumnos con n.e.e.
- modificación del modelo de intervención, hacia un planteamiento más diversificado y de apoyo externo, con mayor incidencia sobre aspectos generales del Proyecto Educativo (enfoques metodológicos, organización, etc.), sin renunciar a la intervención directa cuando se estima necesaria.
- se intensifica la atención al trabajo en equipo entre el profesor tutor y el de apoyo.
- se define un modelo procedimental para llevar a cabo las A.C.I.s.
- se concede mayor importancia a las relaciones con los padres.

Por último, si bien los interrogantes planteados al comienzo de la investigación (v. pág. 212) han ido encontrando respuesta a lo largo de la misma, considero necesario profundizar en el futuro en las siguientes direcciones en relación con el tema:

- a) La experimentación de estrategias organizativas flexibles, donde cada alumno pueda encontrar ocasiones de realizar aprendizajes adecuados a sus posibilidades y necesidades, al mismo tiempo que interactúa con sus compañeros.
- b) Las estrategias de intervención sobre la competencia social de los alumnos con n.e.e., en el grupo de iguales.

V. BIBLIOGRAFÍA

V. BIBLIOGRAFÍA

- ABARCA, M.P. (Coord.) (1989): La evaluación de programas educativos. (Actas de la Reunión Científica de AEDES, 1987). Madrid: Ed. Escuela Española.
- ABÓS, P. y POLAINO-LORENTE, A. (1986): "Integración de deficientes mentales educables: un estudio de actitudes docentes". En Revista Española de Pedagogía, XLIV, 172. 193-206.
- ACTON & ZARBATANY (1988): "Interaction and performance within cooperative groups: effects on non-handicaped students' attitudes toward their mildly mentally retarded." Rev. American Journal on Mental Retardation, Vol. 93, Nº. 1. 10-23.
- ADELMAN, C., KEMMIS, S. & JENKINS, D. (1980): "Rethinking Case Study: Notes from the Second Cambridge Conference". H. SIMONS: Towards a Science of the Singular. Norwich: C.A.R.E. Occasional Publications N. 10. University of East Anglia.
- AGUILERA, M.J. et al. (1990): Evaluación del Programa de Integración escolar de alumnos con deficiencias. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C./C.I.D.E.
- ALSINET, J. y MUÑOZ, E. (1988): "Curriculum flexible y diversidad de alumnos". Rev. Cuadernos de Pedagogía, 157. 68-71.
- ÁLVAREZ, A. (1990): Desarrollo de habilidades sociales en niños de 3-6 años. Madrid: Visor.
- ÁLVAREZ, J.M. (1986): "Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?". En T.D. COOK y CH.S. REICHARDT: *Op. cit.*
- ANGUERA, M.T. (1988): Observación en la escuela. Barcelona: Ed. Graó.

- ANÓNIMO (1988): "Aprendizaje cooperativo: una vía para solucionar el problema de la integración". Rev. Aula abierta, N° 52 (diciembre). ICE U. de Oviedo.
- ANÓNIMO (1989): "La comprensión infantil de la organización social".
En Boletín del ICE, N° 14 (abril).
- ANÓNIMO (1988): "Estudios de los factores relacionados con el desarrollo de programas de integración". Rev. Anales de Pedagogía, N° 6. 37-51. U. de Salamanca.
- APPLE, M.W. (1979): Ideology and curriculum. London: Rouledge & Kegan Paul Limited.
- (1987): Educación y poder. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- (1990): Maestros y textos. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- ARBESÚ, A. (1988): "Socialización y diseño ambiental en un centro específico de Educación Especial. La experiencia de Estudio-3-Afanias". En Siglo Cero, 117. 26-34.
- ARGYLE, M.E. (1986): Psicología del comportamiento interpersonal. Madrid: Ed. Morata.
- ARRÁIZ, A. (1986): "Actitudes de los niños normales hacia la integración escolar del alumno disminuido". Rev. Bordón, N° 264. 735-749. Madrid.
- ASHER, S. & GOTTMAN, J., Eds. (1981): The development of children's friendships. Cambridge University Press.
- BÁEZ, B.F. (1989): "Del estudio del caso al análisis de la situación: evolución histórica del diagnóstico psico-educativo." Rev. Infancia y aprendizaje, N° 46. 71-82.

- BAINE, D. (1990): "Currículos utilizados con los estudiantes con minusvalías en los países en desarrollo: cuestiones y recomendaciones". En W.I. FRASER (Ed.): Temas clave en investigación del retraso mental. (Actas del VIII Congreso de la IASSMD). Madrid: SIIS. 337.344.
- BAKEMAN, R. Y GOTTMAN, J.M. (1989): Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial. Madrid: Ed. Morata.
- BALLARD et AL. (1977): "Improving the social status of mainstreamed retarded children". Rev. Journal of Educational Psychology, Vol. 69, Nº 5.
- BAR, J.J. & SIPERSTEIN, G.N. (1987): "Effects of mentally retarded children's behavior competence on non-retarded peer's behavior and attitudes. Toward establishing ecological validity in attitude research". Rev. American Journal of Mental Deficiency. 31-39.
- BARKER, R.G. (1968): Ecological Psychology: concepts and methods for studying the human behavior. California: Stanford.
- BARRON, A.M. & FOOT, H. (1971): "Peer tutoring and tutor training". Rev. Educational Research, Vol. 33, Nº 3. 174-185.
- BAUTISTA, A. (1988): "Reflexiones sobre los niveles y agentes del diseño del curriculum". En Infancia y aprendizaje. 42. 111-124.
- BENDER, W.N. (1987): "Effective educational practices in the mainstream setting: Recommended model for evaluation of mainstream teacher classes". Rev. The Journal of Special Education, Vol. 20, Nº 4. 475-484.
- BENNET, N. (1979): Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. Madrid: Ed. Morata.

BERGER, P. y LUCKMANN, P. (1967/1986): La construcción social de la realidad. Madrid: Ed. Martínez Murguía.

BERTALANFFY, L.V. (1976): Teoría General de los Sistemas. México: F.C.E.

BIDDLE, B.J. y ANDERSON, D.S. (1969): "Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza". En M.C. WITTROCK: La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós/MEC.

BISQUERRA, R. (1989): Métodos de investigación educativa: guía práctica. Barcelona: Ed. CEAC.

BLACHER-DIXON, J. et al. (1987): "Integración a nivel de la primera infancia. Perspectivas actuales y futuras". Rev. Siglo Cero. Nº 112. 50-56.

BOTELLA, C. et al. (1987): "Evaluación de contextos, habilidades sociales e interpersonales y deficiencia mental". Rev. Análisis y Modificación de Conducta. Vol. 13, Nº 36. 291-330.

BOUIZA, J.J. (1987): "Evaluación y tratamiento de habilidades sociales en la escuela". Rev. Puerta Nueva, Nº 3 (Febrero). 33-36. Málaga: Dirección Provincial de Educación y Ciencia.

BRAD et al. (1987): "Using peers as trainers to increase on autistic child's social interactions". Rev. Exceptional child. Vol. 34, Nº 3. 213-219.

BRENNAN, W.K. (1985): Changing Special Education. Open University Press.

(1988): El curriculum para niños con necesidades especiales. Madrid: Siglo XXI/M.E.C.

BRONFENBRENNER, V. (1976): "The experimental ecology of education". Rev. Educational Research, Nº 5, 5-15.

(1987): La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

BROPHY, R. & HANCOCK, S. (1988): "The rol of the teacher in facilitating social integration". Rev. Early child developement and care, Vol. 39, 109-122.

BRUNER, J. (1984): Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.

BUCKLAND, M. & CROLL, P. (1987): "Clasroom organization and interactions of pupils with moderate learning difficulties in mainstream and special schools". Rev. European Journal of Special Needs Education, Vol. 2, Nº 2, 75-87.

BURILLO, (1986): Introducción a la psicología ambiental. Madrid: Alianza Ed.

CABALLO, V.E. (1988): Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Valencia: Promolibro.

CACHINERO, A. (1991): "Entrenamiento de estrategias cognitivas en sujetos con necesidades educativas especiales". En VARIOS: Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial. Madrid: Ed. CEPE.

CAIRNS, R. (1979): The analysis of social interactions. New Jersey: L.E.A.

CALBERG, G.C. & KAVALE, K.C. (1980): "The efficacy of special v. regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. Rev. The Journal of Special Education, Vol. 14, Nº 3, 295-309.

- CAMPBELL, J. (1964): "Peer relations in childhood". En HOFFMAN & HOFFMAN: Review of child developement Research, Vol. I. N. York: Russel Sage Foundation. 289-322.
- CAMPBELL, D.T. (1982): "Grados de libertad y estudio de casos". En T.D. COOK y Ch.S. REICHARDT: Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- CAMPIONE, J.C. y BROWN, A.L. (1987): "Hacia una teoría de la inteligencia: contribuciones a partir de una investigación con niños retrasados". Rev. Siglo Cero, 109. 44-55.
- CARTLEDGE, G. & MILBURN, J.F. (1987): "The case for teaching social skills in the classroom: A review". Review of Educational Research, N° 48. 133-156.
- CANO, M.I. y LLEDÓ, A. (1991): Espacio, comunicación y aprendizaje.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- CASANOVA, M.A. (1989): "Curriculum escolar y sociabilidad". Rev. Comunidad educativa, N° 166 (enero). 6-16.
- CASTILLEJO, J.L. et al. (1987): Investigación educativa y práctica escolar. Programas de acción en el aula. Madrid: Ed. Santillana.
- CAZDEN, C.B. (1991): El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Paidós/M.E.C.

- C.E.E. (1987a): Comunicación de la Comisión sobre la integración de niños y jóvenes minusválidos en el sistema educativo ordinario. Programa comunitario de medidas.
- (1987b): Informe sobre integración escolar de niños con deficiencias en España. Bruselas: C.E.E.
- CENTRE FOR APPLIED RESEARCH IN EDUCATION (1987): Coming to terms with research. Norwich: University of East Anglia, School of Education. CARE.
- CLARCK, M.L. (1988): "Dyadic peer interaction and task orientation in attentios deficit-disordered children". Rev. Journal of abnormal child psychology, Vol. 16, Nº 1, 1-15.
- CLARK, Ch. & YINGER, R. (1979). "Teachers' Thinking". In P.
- PETERSON & H. WABBERG: Research on Teaching. Berkeley, California: McCutchan.
- COLE, M. Y SCRIBNER, S. (1977): Cultura y pensamiento. México: Ed. Limusa.
- COLOM, A.J. et al. (1987): Modelos de intervención socio-educativa. Madrid: Narcea.
- COLOM, A.J. y SUREDA, J. (1980): Hacia una teoría del medio educativo. Palma de Mallorca: Fac. de Filosofía y Letras-I.C.E.
- COOK, T.A. Y REICHARDT, (1986): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa. Madrid: Ed. Morata.
- COLL, C. (1986): "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas". Revista de Educación, Nº 279, 9-23.

- CONTRERAS, J. (1985): "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado." En Revista de Educación, nº 277, 5-42.
- CORMAN, L. & GOTTLIEB, J. (1987): "Mainstreaming mentally retarded children: A review of research." In N.R. ELLIS (Ed.), International review of research in mental reterdation, (9). New York, Academic Press.
- COULIBALY, A. Y DEMAN, C. (1981): "Observación de las situaciones didácticas". Rev. Infancia y aprendizaje, 16, 43-50.
- CRONBACH, L.J. (1975): "Beyond the two disciplines of scientific psychology". American Psychologist, 30, 116-127.
- CUSTER, J.D. (1983): "Improving social acceptance by training handicapped students to tutor their nonhandicapped peers". Exceptional Children, 50, 2, 173-175.
- CHARCONET, M.G. (1975): Development of educational methods and techniques adapted to the specific conditions of the developing countries. Peer tutoring: Operational description of various systems and their applications. Paris: UNESCO.
- DEL RÍO, P. Y ÁLVAREZ, A. (1980): "La influencia del entorno en la educación". Rev. Infancia y aprendizaje, 29, 3-33.
- DELAMONT, S. (1978): "Fuera del campo de Flanders". En STUBBS, M. y DELAMONT, S.: Las relaciones profesor-alumno. Madrid: Ed. Cincel.
- (1985): La interacción didáctica. Madrid: Ed. Cincel.

- DELAMONT, S. y HAMILTON, (1978): "Investigación en el aula: crítica y un nuevo planteamiento". En M. STUBBS y S. DELAMONT: Las relaciones profesor-alumno. Madrid: Ed. Oikos-Tau.
- DELORME, Ch. (1982): De la animación pedagógica a la Investigación/acción. Madrid: Ed. Narcea.
- DENDALUCE, I. (Coord.) (1988): Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Actas del II Congreso Mundial Vasco. Ed. Narcea.
- DENGRA, R., DURAN, R. y VERDUGO, M.A. (1991): "Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales". En VARIOS: Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial. Madrid: Ed. CEPE.
- DENO, E. (1970): "Special education as developmental capital". In Exceptional Children, 37, 229-237.
- DEVER, R.B. (1989): "Una taxonomía de las habilidades para vivir en comunidad". Rev. Siglo Cero, N° 126, 42-50.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1983): "Las expectativas en la interacción profesor-alumno". Revista Española de Pedagogía, XVI (162), 563-568.
- (1986): El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social. Madrid: C.E.N.I.D.E.

- DILTHEY, W. (1976a): "The construction of the historical world in the human studies".. In RICHMAN (Ed.): W. Dilthey: Selected writings. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1976b): "The development of the hermeneutics". In RICHMAN, H.P.: Op. cit.
- DOCKRELL, W.B. Y HAMILTON, D. (1980): Nuevas reflexiones sobre investigación educativa. Madrid: Ed. Narcea.
- DOISE, W., DESCHAMPS, J. Y MUGNY, G. (1980): Psicología social experimental: autonomía, diferenciación, integración. Barcelona: Hispanoeuropea.
- DOISE, W. et MUGNY, G. (1981): Le développement social de l'intelligence. Paris: Interditions.
- DONALDSON, J. (1987): "Cambio de actitudes hacia las personas deficientes. Una revisión y análisis de investigación". Rev. Siglo Cero, Nº 112. 30-38.
- DOYLE, W. (1977): "Learning the classroom environment: An ecological analysis". Journal of Teacher Education, 28. 51-55.
- (1985): "La investigación sobre el contexto del aula". Revista de Educación, Nº 277. 29-42.
- DUNLOP, K.H., STONEMAN, . y CANTRELL, M.L. (1987): "Integración social de niños normales y excepcionales en una clase integrada de preescolar". Rev. Siglo Cero, Nº 112. 42-49.
- DUVAL-AMBROSINI (1988): "Integration et socialisation d'enfants handicapés mentaux: observation des conflits et des interactions dans le milieu scolaire spécialisé et dans la class ordinaire". Rev. Pages romandes, Nº 2. 55-60.

- ECHEITA, G. (s.f.): Los procesos de socialización en los niños con necesidades educativas especiales. Doc. fotocopiado. C.N.R.E.E.
- (1986): "La interacción entre alumnos. Una herramienta olvidada". Boletín del I.C.E. Universidad Autónoma de Madrid.
- ECO, U. (1989): Cómo se hace una Tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura. Barcelona: Gedisa.
- EDELSTEIN, W. (1986): "Proyecto sobre el desarrollo del niño y la estructura social". Revista de Educación, 279, 85-94.
- E.D.I.S. (1985): Actitudes de padres y profesores hacia la integración escolar del disminuído. (sin publicar).
- EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1988): El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- EISNER, E.W. (1984): "Can educational research inform educational practice?". In Phi Delta Kappan. 447-452.
- ELLIOT, J. (1990): La investigación-acción en educación. Madrid: Ed. Morata.
- ELLIOT et al. (1986): Investigación-acción en la escuela. Valencia: Generalitat Valenciana.
- ENESCO, I. Y OLVIDO, C. (1987): "La comprensión de normas sociales en niños de EGB". Boletín del ICE, 10, 3-19. Universidad Autónoma de Madrid.
- EQUIPO DE E.E. RURAL (1986): Integración rural de minusválidos. Madrid: Ed. Narcea.

EQUIPO DE EVALUACIÓN DE LA INTEGRACIÓN (1987): "Informe sobre la evaluación del proceso de integración: marco general, hipótesis y fases del proyecto". Revista de Educación. N° Extraordinario: Investigación sobre integración educativa, 7-44.

ERESTA, M.J. y VALLEJO, A. (): Integración en la escuela. Madrid: Ed. Popular.

ERICKSON, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En M.C. WITTROCK: La investigación de la enseñanza. II: Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós/MEC.

ESCÁMEZ, J., ORTEGA, P. y SAURA, P. (1987): "Educar en la solidaridad. Programa pedagógico." En Revista Española de Pedagogía, 178, 499-527.

ESCUADERO, J.M. (1986): "El pensamiento del profesor y la innovación". En J.L. VILLAR ANGULO: Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículo y la formación del profesorado. Alcoy: Ed. Marfil.

(1987a): "El programa de integración y el pensamiento de los profesores". Rev. Vespra, Monográfico, 21-35.

(1987b): "La evaluación del Programa de Integración". I Jornadas Regionales sobre Educación Especial e Integración Escolar. Murcia.

EVERSTON, C.L. y GREEN, J.L. (1989): "La observación como indagación y método". En M.C. WITTROCK: La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós/MEC.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1982a): El ambiente: análisis psicológico. Madrid: Ed. Pirámide.

(1982b): Evaluación de contextos. Murcia: Secretariado de Publicaciones.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1971): "El residuo de indeterminación técnica en educación". Revista Española de Pedagogía, 115, 275-295.

(1986): Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar. Madrid: Ed. Morata.

(1988): La profesionalización del docente. Madrid: Escuela Española.

FERRIÈRE, A. (1982): La escuela activa. Barcelona: Ed. Herder.

FEUERSTEIN, R. et al. (1980): Instrumental Enrichment. Baltimore: University Park Press.

FLANDERS, N.A. (1977): Análisis de la interacción didáctica. Madrid: Ed. Anaya.

FORMAN, E.A. y CAZDEN, C.B. (1984): "Perspectivas vigotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales". Rev. Infancia y aprendizaje, 27-29.

FORNS, M.D. y DOMÈNECH, E. (1991): "Evaluación de la adaptación social en ambiente escolar de alumnos integrados en colegios de E.G.B." En Revista de Educación Especial, 9, 9-16.

FORTES, A. (1990): "La investigación-acción en la formación inicial del profesorado para las necesidades educativas especiales." En J. GARRIDO (Coord.): El profesor de EGB ante el alumno con dificultades. Las Palmas: VII Jornadas de Educación Especial.

- FORTEZA, . (1981): Psicología y medio ambiente. Madrid: Mº de Obras Públicas.
- FOX, C.L. (1989): "Peer acceptance of learning disabled in the regular classroom".
Rev. The Exceptional Children. 56 (1). 50-59.
- FRABBONI, F. et al. (1980): El primer abecedario: el ambiente. Barcelona: Ed. Fontanella.
- FRANCH, J. (1974a): Comunicación y educación. Barcelona: Nova Terra.
- (1974b): Hacia un medio educativo. Barcelona: Nova Terra.
- FRASER, W.I. (Ed.) (1990): Temas clave en investigación sobre el retraso mental. Actas del VIII Congreso de la Asociación Internacional para el estudio Científico de la Deficiencia Mental. Madrid: SIIS.
- FREINET, C. (1974): La educación por el trabajo. México: F.C.E.
- FREIRE, P. (1980): La educación como práctica de la libertad. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- FUENTES, Mª J. (1989): "Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda". Rev. Infancia y aprendizaje, 48. 65-78.
- FURLONG, V. (1978): "Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno". En STUBBS, M. y DELAMONT, S.: Las relaciones profesor-alumno. Madrid: Ed. Oikos-Tau.
- GAGEY, A.E. (1985): "El grupo en las reeducaciones psicopedagógicas".
Rev. Siglo Cero, 98. 41-43.

GARCÍA, J.M. y ALONSO, J.C. (1985): "Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales". Rev. Infancia y aprendizaje, 30.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. (1986a): Psicodidáctica y organización del aprendizaje para deficientes en régimen de integración. Madrid: U.N.E.D. Ed.

(1986b): Educación e integración de niños con deficiencia motora. Madrid: U.N.E.D. Ed.

(1990): "Calidad del profesorado y desarrollo del sistema educativo. Análisis crítico de los proyectos de reforma." En J. GARRIDO (Coord.): El profesor de EGB ante el alumno con dificultades. Las Palmas: VII Jornadas Nacionales de Educación Especial.

GARCÍA PASTOR, C. (1985): "Perspectivas en el estudio de la formación de los profesores de Educación Especial", en Cuestiones Pedagógicas, nº 2, 83-88.

(Ed.) (1987): Los profesionales de la Educación Especial. Sevilla: Sº. de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

(1988a): "Profesionales de la Educación Especial". En J. MAYOR (Dir.): Manual de Educación Especial. Madrid: Anaya.

(1988b): "Investigación sobre integración: una aproximación cualitativa". Rev. Tavira, 5, 73-87.

(1988c): "La situación de conflicto vivida por una profesora implicada en la integración." En C. MARCELO (Ed.): Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- (1993): La investigación sobre la integración: tópicos, aproximación y procedimiento. Salamanca: Amarú Eds.
- GARCÍA PASTOR, C. y ORCASITAS, J.R. (1987): "Situación de la Educación Especial en España: el proceso de integración a revisión". Revista Interuniversitaria de Educación Especial, O (1), 5-18.
- GARCÍA PASTOR, C. y PARRILLA, A. (1989): "Investigación evaluativa: una aproximación cualitativa para el seguimiento y la evaluación de los programas de integración escolar". En M.P. ABARCA (Coord.): La evaluación de programas educativos. 88-104. Madrid: Ed. Escuela Española.
- GILKEY & ZETLIN (1987): "Peer relations of mentally handicapped adolescent pupils at an ordinary school". Rev. British Journal of Mental Subnormality, 33 (64), 50-56.
- GILLY, M. (1989): "The psychosocial mechanisms of cognitive constructions. Experimental research and teaching perspectives". Rev. Educational Research, 13 (6), 607-622.
- GIROUX, H.A. (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Paidós/MEC.
- GIMENO, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores". En Educación y Sociedad, 2. 51-73.
- GIMENO, J. y PEREZ, A. (1983): La enseñanza. Su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ed. Morata.

- GONZÁLEZ, E. (1989): "El grupo de pares en la socialización del niño". Rev. Comunidad educativa, 166. 25-28.
- GOÑI, A. (1989): "La conceptualización de la vida social escolar". Rev. Infancia y aprendizaje, 47. 101-116.
- GOODLAD, S. (1979): Learning by Teaching: an introduction to tutoring. London: Community Service Volunteers.
- GOTTLIEB, J. (1981): "Mainstreaming: Fulfilling the promise?". In American Journal of Mental Deficiency, 86. 115-126.
- GRESHAM, F. M. (1982): "Misguided mainstreaming: the case for social skills training with handicapped children". Rev. Exceptional Children, 48. 422-433.
[Trad. castellana: GRESHAM, F.M. (1987): "Los errores de la corriente de integración: el caso del entrenamiento para las habilidades sociales con niños deficientes". Revista de Educación, Nº Extraordinario: Investigación sobre Integración Educativa. 173-192.].
- (1986): "Strategies for Enhancing the Social Outcomes of Mainstreaming: A Necessary Ingredient for Success". In C.J. MEISEL (Ed.): Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies and New Directions. London: LEA, Publ. 193-217.
- GRESHAM, F.M. y ELLIOT, S.N. (1989): "Los déficits en las habilidades sociales como incapacidad primaria para el aprendizaje".
Rev. Siglo Cero, 126. 22-27.
- GRESHAM, F.M. & RESCHLY, D.J. (1987): "Dimensions of Social Competence: Method Factors in the Assessment of Adaptive Behavior, Social Skills, and Peer Acceptance". Rev. Journal of School Psychology, 25. 367-381.

- GUBA, E. (1985): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En J. GIMENO y A. PÉREZ: La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- GUBA, E.G. & LINCOLN, Y.F. (1985): Effective evaluation. San Francisco: Jossey-Baff.
- GUERRERO, J.F. (1991a): "Teorías implícitas, planificación y toma de decisiones en el pensamiento pedagógico del profesor de apoyo". En Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial. Madrid: Ed. CEPE.
- (1991b): Introducción a la investigación etnográfica en la Educación Especial. Salamanca: Amarú Eds.
- GUNSBURG, A. (1989): "Monster in the mail: integrating developmentally delayed and non-delayed young children through the use of play formats". Rev. Early child development and care, 49, 91-98.
- GUNZBURG, H.G. (1981): Cuadro para la evaluación del progreso en el desarrollo social y personal. Stratford-upon-Avon: SEFA (Publ.) LTD.
- GURALNICK, M.J. (1978): Early intervention and the integration of handicapped and non-handicapped children. Baltimore: University Park Press.
- GURALNICK, M.J. & GROOM, J.M. (1987): "Dyadic peer interactions of mildly delayed and non-delayed handicapped preschool children". Rev. American Journal of mental Deficiency, 92 (2), 178-193.
- (1988): "Peers interactions in mainstreamed and specialised classroom: a comparative analysis". Rev. Exceptional children, 54 (3), 415-425.

- HARNISCH, D. et al. (1989): "Human judgement and the logic of evidence: a critical examination of research methods in special education". Rev. International Journal of Educational Research, 13 (5). 473-488.
- HAYMAN, J.L. (1984): Investigación y educación. Barcelona: Ed. Paidós.
- HAUSER, C. (1987): "Evaluación de los programas de integración: sacar provecho de una victoria". Rev. Siglo Cero, 112. 12-25.
- HEGARTY, S. (1987): Meeting Special Needs in Ordinary Schools. London: Cassell Educational Limited.
- HEGARTY, S. & EVANS (1988): Research and Evaluation Methods in Special Education. Windsor: NFER-Nelson.
- HEGARTY, S. HODGSON, A. & CLUNIES-ROSS, L. (1988): Aprender juntos. La integración escolar. Madrid: Morata Ed.
- HERINK, N. & LEE, P.C. (1985): "Patterns of social interaction of mainstreamed preschool children: hopeful from the field". Rev. The exceptional children, 32 (3). 191-199.
- HERTZ-LAZAROWITZ, F.M. (1982): "Internal dynamics of cooperative learning". In R. SLAVIN et al.: Learning to cooperate, cooperating to learn. New York: Plenum.
- HOLLINGER, J.D. (1987): "Social Skills for Behaviorally Disordered Children as Preparation for Mainstreaming: Theory, Practice and News Directions". Rev. Remedial & Special Education, 8 (4). 17-27.
- HOUSE, E.R. (1980): Evaluating with validity. Beverly Hills, California: SAGE.

HUSSERL, E. (1970): The crisis of European sciences and transcendental phenomenology. Evanston: Northwestern University Press.

ILLÁN, N. (1986): "Aportaciones al estudio del papel del profesor de clase regular ante la integración del niño deficiente". Rev. Anales de Pedagogía, 4.

(1988): "Estudio de los factores relacionados con el desarrollo de programas de integración". Rev. Anales de Pedagogía, 6, 37-51.

INHELDER, B. y PIAGET, J. (1972): De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires: Paidós.

JACKSON, Ph. W. (1968): Life in Classrooms. New York: Teachers College, Columbia University. (Ed. española, 1991: La vida en las aulas. Madrid: Ed. Morata).

JIMÉNEZ, C. (1988): "El paradigma ATI en la investigación sobre diferencias individuales, innovación escolar y resultados educativos". Revista de Educación, 286, 209-220.

JOHNSON, D.W. (1972): Psicología social de la educación. Buenos Aires: Ed. Kapeluzs.

JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. (1975): Learning together and alone. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

(1980): "Integrating handicapped students into the mainstream". Rev. Exceptional children, 47, 90-98.

(1983): "Effects of co-operative, competitive, and individualistic learning experiences on social development". Exceptional Children, 49, 4, 323-329.

- (1986): "Impact of Classroom Organization and Instructional Methods on the Effectiveness of Mainstreaming". In C.J. MEISSEL: Mainstreaming Handicapped Children. London: LEA Publ.
- (1987) "La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal". Revista de Educación, N° Extraordinario: Investigación sobre Integración Educativa. 157-171.
- JOHNSON, R. & MANDELL, C. (1988): "Asocial observation checklist for preschoolers". Rev. Teaching Exceptional Children, 20 (2). 18-21.
- JURADO, P. (1992): "Valoración de la conducta psicosocial. (La escala de conducta psicosocial ECP-1 aplicada a sujetos con R.M.). En Revista de Educación Especial, 10. 29-36.
- KAUFMAN, M. et al. (1975): "Mainstreaming: Toward an explication of the construct. In E.L. MEYER et al. (Eds.): Alternatives for teaching exceptional children. Denver: Love Publishing.
- KEMMIS, S. (1980): "The Imagination of the Case and the Invention of the Study". In SIMONS (Op. cit.).
- KNAPCZYCK, D.R. (1989): "Peer mediated training of cooperative play between special and regular class students in integrated play settings". Rev. Education and training, 24 (3). 255-264.
- KOHL, F.L. et al. (1984): "A systematic training program for teaching non-handicapped students to be instructional trainers of severely handicapped schoolmates". In N. CERTO: Public school integration of severely handicapped students. Baltimore: Paul H. Brookers. 185-195.

- KRATOCHWILL, Th. et al. (1979): "Time-series research: some comments on desing methodology for research in learning disabilities". Rev. Journal of Learning Disabilities, 12 (4), 52-58.
- LACASA, P. y VILLUENDAS, D. (1988): Acción y representación en el niño: Interacción social y aprendizaje. Madrid: C.I.D.E.
- LADD, G.W. & MIZE, J. (1983): "A cognitive-social learning model of social skill training". Rev. Psychollogy Review, 90, 127-157.
- LARRIVE, B. & COOK, L. (1979): "Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude". Rev. The Journal of Special Education, 13 (3), 315-324.
- LEGRAND, L. (1986): La différentiation pédagogique. Paris: Scarabbie.
- LERENA, C. (1976): Escuela, ideología y clases sociales en España. Madrid: Ariel.
- LEWIS, A. y CARPENTER, B. (1990): "Discurso en un entorno escolar integrado, entre niños sin minusvalía de 6 y 7 años y compañeros con dificultades severas de aprendizaje". En W.I. FRASER (Ed.): Temas clave en investigación del retraso mental.(Actas del VIII Congreso de la IASSMD). Madrid: SIIS. 295-303.
- LEWIS & LEWIS (1988): "Young children's attitude, after a period of integration. Towards peers with severe learning difficulties". Rev. European Journal of Special Education, 3, 161-171.
- LIEBERMAN, L.M. & McNEIL, D.M. (1982): "Evaluating Special Education Programs". Rev. Journal of Learning Disabilities. 15 (2), 121-122.
- LOPEZ, F. (1985): La formación de los vínculos sociales. Madrid: Servicio de Publicaciones, M.E. y C.

- LÓPEZ, J.A. (1986): El proyecto educativo. Barcelona: Ed. Onda.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, M. (1989): "¿Qué opinan los profesores, padres y alumnos de EGB acerca de la integración escolar del deficiente mental?". En Revista de Educación Especial, 5. 23-31.
- LÓPEZ MELERO, M. (1985): El camino de la integración..., la escuela. I.C.E. Universidad de Málaga.
- LUFTIG, R.L. (1988): "Assessment of the Perceived School Loneliness and Isolation of Mentally Retarded and Nonretarded Students". Rev. American Journal on Mental Retardation, 92 (5). 472-475.
- LURIA, A.R. (1980): Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico. Barcelona: Ed. Fontanella.
- LURIA, A.R. y YUDOVICH, F. (1984): Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño. Madrid: Ed. Pablo del Río.
- MADDEN, N.A. & SLAVIN, R.E. (1983): "Effects of cooperative learning on the social acceptance of mainstreamed academically handicapped students". Rev. The Journal of Special Education, 17 (2). 171-182.
- MAHEADY, L. et al. (1987): "Classwide student tutoring teams: the effects of peer-mediated instructions on the academic performance of secondary mainstreamed students". Rev. Journal of Special Education, 21 (3). 107-121.
- MAKARENKO, A.S. (1981): Poema pedagógico. Barcelona: Ed. Planeta.
- MARCELO, C. (1987): El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC.

MATAS, C. y SERRATS, M.G. (1984): "Agrupación flexible de los alumnos".
En Siglo Cero 96. 16-19.

MC DONALD, B. (1981): "Evaluation and the control of Education". In D. TAWNAY:
Interviewing in Case Study Evaluation. Los Angeles Area.

(1983): "la evaluación y el control de la educación". En GIMENO, J. y
PÉREZ, A.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

MC DONALD, B. y PARLETT, M. (s.d.): Repensar la evaluación: notas sobre la Conferencia
de Cambridge. Doc. fotocopiado.

MC DONALD, B. & WALKER, R. (1974, 1982): Information Evaluation Research and the
problem of Control, SAFARI WORK N. 1. University of East Anglia:
C.A.R.E.

MC EVOY, M. A. et al. (1990): "Special Education Teachers' Implementation of Procedures
to Promote Social Interaction among Children in Integrated Settings".
Education on Training in Mental Retardation, 25. 3. 267-276.

MEAD, M. (1985): Adolescencia, sexo y cultura en Samoa. Barcelona: Planeta-Agostini.

NEHAN, H. (1979): Learning lessons: Social organization in the classroom. Cambridge, MA:
Harvard University Press.

MEISEL, C.J. (Ed.) (1986): Mainstreaming Handicapped Children. London: Lawrence
Erlbaum Associates Publishers.

MERINO, J.V. (1988): "El proceso de socialización en sujetos de educación especial:
Principios, líneas y programas de intervención educativa". Rev.
Bordón, 257. 43-69.

- MICHELSON, L. et al. (1987): Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. (1984): Qualitative Data Analysis. A sourcebook of new methods. Beverly Hills, London: Sage Publication.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1985): Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. (B.O.E. 6/IV/1985).
- (1988): Evaluación del Programa de Integración Escolar. Informe 1º. Madrid: Dirección Gral. de Renovación Pedagógica. MEC.
- (1989): Evaluación de la Integración Escolar. 2º Informe. Madrid: Dir. Gral. de Renovación Pedagógica. MEC.
- (1990): Informe: Evaluación del Programa de Integración (Alumnos con Necesidades Educativas Especiales). Madrid: C.N.R.E.E.
- (1990): LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo. Madrid: MEC.
- MOLERO, M.C. (1987): "Algunas reflexiones actuales sobre la integración". Rev. Anales de Pedagogía, 5, 45-53.
- MONEREO, C. (1985a): "Los aprendizajes de supervivencia en situaciones de integración escolar". Rev. Siglo Cero, 102, 29-43.
- (1985b): "Los sistemas de orientación y asesoramiento en la Integración Escolar". Rev. Educar, 8, 71-89.

- MONEREO, C. y GUARDIA, J. (1987): "Estrategias de intervención para la modificación de actitudes hacia la integración escolar". En C. MONEREO (coord.): Áreas de intervención del Psicólogo de la Educación en la Integración Escolar del a.n.e.e. Barcelona: ECOM.
- MUGNY, PERRET-CLERMONT, A. Y SALÓ (1978): "Psicoociología y escuela: hacia una psicopedagogía genética". Rev. Infancia y aprendizaje, 2. 23-35.
- MURRAY, F.B. (1983): "Learning and development through social interaction and conflict: A challenge to social learning theory". In L.S. LIEBEN (Ed.): The relationship between social and cognitive development. Hillsdale: L.E.A.
- (1986): "Micro-mainstreaming". In C.J. MEISEL (Ed.): (Op. cit.).
- NORRIS, N. (1990): Understanding Educational Evaluation. London: Kagan Page.
- NOVAK, J.D. (1982): Teoría y práctica de la educación. Madrid: Alianza ed.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, (1988): Aprendiendo a aprender. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- O'HANLLON, C. (1991a): "Investigación en la acción y Diseño Curricular relacionado con las necesidades educativas en colegios de integración". En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 10, 87-94.
- (1991b): "Teoría de dinámica de grupos con profesores de Educación Especial en Investigación-acción." En Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, nº 10, 101-107.
- ODEN, S. & ASHER, S.R. (1977): "Coaching children in social skills for friendship making". Rev. Child Development, 48, 495-509.

ORTEGA Y GASSET, J. (1965): En torno a Galileo. Madrid: Espasa-Calpe.

ORTEGA, R. (1991): "El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social." En Infancia y aprendizaje, nº 59, 103-120.

ORTIZ, M.C. (1988): "Evaluación cualitativa en Educación Especial". Rev. Siglo Cero, 115, 56-60.

PALACIOS, J. (1987): "El papel de las actitudes en el proceso de integración". En Revista de Educación, Número Extraordinario: Investigación sobre integración educativa, 209-215.

PARRILLA, A. (1987): "La figura y la formación del profesor de aula ordinaria en el proceso de integración". En C. GARCÍA PASTOR (Ed.): La formación de los profesionales de la Educación Especial. Sevilla: S. de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1983): "La evaluación como iluminación". En J. GIMENO y A. PÉREZ: La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

PARRILLA, A. (1992): El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación." Madrid: Cincel.

PATTON, M.D. (1980): Qualitative Evaluation Methods. London: Sage Pub.

PELECHANO, V. (1984): "Procesos de socialización en la deficiencia mental". Revista Española de Pedagogía, 164-165, 203-232.

(1987): "Habilidades sociales en deficientes mentales adultos". Rev. Siglo Cero, 109, 12-24.

PÉREZ, A. (1978): Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la Educación. Madrid: Ed. ZYX.

(1982): Investigación en el aula y paradigma ecológico. Ponencia presentada al I Congreso Internacional de Didáctica. Murcia: (Mimeo).

(1983a): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En J. GIMENO y A. PÉREZ: (Op. cit.).

(1983b): "Modelos contemporáneos de evaluación". En J. GIMENO y A. PÉREZ: Op. cit.

PERRENOUD, PH. (1981): "De las diferencias culturales a las desigualdades escolares; la evaluación y la norma en una enseñanza indiferenciada". Rev. Infancia y aprendizaje, 14. 19-50.

(1990): La construcción del éxito y el fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Madrid: Morata.

PERRET-CLERMONT, A.N. (1981): "Perspectivas psicosociológicas del aprendizaje en situación colectiva". Rev. Infancia y aprendizaje, 16. 29-42.

(1985): La construcción de la inteligencia en la interacción social: Aprendiendo con los compañeros. Madrid: Visor-Aprendizaje.

PETERSON et al. (1977): "Peers imitation by nonhandicapped preschoolers". Rev. Exceptional children, 43 (4).

PIAGET, J. (1974): El criterio moral en el niño. Barcelona: Ed. Fontanella.

PIAGET, J. et INHELDER, B.: La représentation de l'espace chez l'enfant. Paris: P.U.F.

- PICKERING, D. & GOW, H. (1987): "Together we can make this work". Rev. Interaction, 1 (3). 31-34.
- POPKEWICHT, T.S. (1988): Paradigmas e ideología en investigación. Madrid: Ed. Mondadori.
- PRIETO, M.D., RODRÍGUEZ, A. Y BERMEJO, R. (1991): "Diseño e investigación de un programa de habilidades, procesos y estrategias de aprendizaje en una muestra de sujetos con necesidades educativas especiales". En VARIOS: Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial. Madrid: Ed. CEPE.
- PUTALAZ, M. & GOTTMAN, M. (1981): "Social skills and group acceptance". In S. ASHER & J. GOTTMAN (Eds.): The development of children's friendships. Mass.: Cambridge University Press.
- RICO, M. (1982): Hábitos, comportamientos y conductas en la Educación Básica. Su programación y evaluación. Alcoy: Ed. Marfil.
- ROALES-NIETO, J. et al. (1985): "Empleo de observadores en investigación aplicada (educativa y clínica): el cálculo de la confiabilidad entre observadores". Rev. BORDON, 256, 7-25.
- RODRÍGUEZ, J.A. (1988): La integración escolar en Ciclo Medio. Madrid: Ed. Popular/MEC.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1992): La identidad de la labor de asesoramiento en la enseñanza y el proceso de construcción del rol de agente de apoyo. Un estudio de caso en Educación Tecnológica. Madrid: Tesis doctoral inédita. U.N.E.D.
- RESENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980): Pygmalion en la escuela. Madrid: Marova.

- RUIZ, R. (1988): Técnicas de individualización didáctica: Adecuaciones curriculares individualizadas (ACI) para alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid: Ed. Cincel.
- SÁEZ BRESMES, M.J. (Coord.) (1990): Evaluación de programas, proyectos e instituciones en educación. Universidad de Alcalá: I.C.E.
- SÁEZ BRESMES, M.J. y CARRETERO, A. (en prensa): El estudio de caso en evaluación, o la realidad a través de un calidoscopio.
- SÁNCHEZ, J. (1992): "La integración: un cambio en las concepciones del profesor". En Revista de Educación Especial, 12. 9-15.
- SANCHO, J.M. y HERNÁNDEZ, F. (1981): "La interacción ambiental en el aula". Ponencia en Jornadas sobre entorno escolar. Barcelona: ICE U. de Barcelona.
- SANTOS REGO, M.A. (1988): "Escuela y fortalecimiento de habilidades sociales: una revisión de técnicas y procedimientos". En Revista Española de Pedagogía, 181. 499-521.
- SCHAFFER, H.R. (1979): El desarrollo de la sociabilidad. Madrid: Ed. Pablo del Río.
- SCHÖN, D.A. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- SCRUGGS, T.E., MASTROPIERI, M.A. & RICHTER, L. (1985): "Peer tutoring with behaviorally disordered students: social and academic benefits". Behavioral Disorders, 10, 4. 283-294.
- SCRUGGS, T.E. & OSGUTHORPE, R.T. (1986): "Tutoring interventions within special education settings: a comparison of cross-age and peer tutoring". Psychology in the Schools, 23, 2. 187-193.

- SEVILLANO, M.L. (1987): "Análisis de las interacciones en el aula". Rev. Comunidad educativa, 152, 11-13.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L. et al. (1989): "Problems in assessment of learning: the social construction of questions and answers in the scholastic context". Rev. International Journal of Educational Research, 13 (6), 671-684.
- SCHWARZER, R. & LEPPIN, A. (1988): "Social support: the many faces of helpful social interactions". Rev. International Journal of Educational Research, 12 (3), 333-344.
- SEMMELE, M.I., GOTTLIEB, J. & ROBINSON, N.M. (1979): "Mainstreaming: Perspectives on educating handicapped children in the public schools. In D. BERLINER (Ed.): Review of research on education, Vol. 7, 223-279. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- SEMMELE, M.I., LIEBER, J. & PECK, Ch.A. (1986): "Effects of Special Education Environments Beyond Mainstreaming". In C.J. MEISEL: Mainstreaming Handicapped Children. London: LEA, Publis. 165-192.
- SHARAN, S. (1980): "Cooperative learning in teams. Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations." Review of Educational Research, 50, 2, 241-272.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983): "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta". En J. GIMENO y A. PÉREZ: La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- SHULMAN, L.S. (1989): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En M.C. WITTROCK: La investigación de la enseñanza.I: Enfoque, teorías y métodos. Barcelona: Paidós/MEC.

- SILVA, F. y MARTORELL, M.C. (1989): BAS 1-2. Batería de Socialización (para profesores y padres). Madrid: TEA Ed.
- SIPERSTEIN, G. et al. (1988): "Relationship between children's attitudes toward and their social acceptance of mentally retarded peers". Rev. American Journal on Mental Retardation, 93 (1). 24-27.
- SLAVIN, R.E. (1989): "Research on Cooperative Learning: An International Perspective." Rev. Scandinavian Journal of Educational Research, 33 (4). 231-243.
- SLAVIN, R.E., et al. (1984): "Effects of cooperative learning and individualized instruction on mainstreamed students". Rev. Exceptional Children, 50 (5). 434-443.
- SLAVIN, R.E. y MADDEN, N.A. (1986): "Las interacciones en las clases ordinarias de los alumnos con retardo escolar". Rev. Perspectivas, XVI (4). 473-493. (orig. en Review of Educational Research, 53 (4). 1983. 519-569.
- SMITH, H.L. & GEOFFREY, W. (1968): The complexities of an urban classroom. An analysis toward a general theory of teaching. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SOMMER, R. (1974): Espacio y comportamiento individual. Madrid: Instituto de Estudios de la Administración Local.
- SPENCE, S. (1980): Social Skills Training with Children and Adolescents. A Counselor's Manual. Windsor, Berks.: NFER Publ. Co.
- STAINBACK et al. (1981): "Three methods for encouraging interactions between retarded nonhandicapped students". Rev. educational and training of the mentally retarded, 6 (3).

- STAINBACK, W. & STAINBACK, S. (1982a): "The need for research on training nonhandicapped to interact with severely retarded students". Rev. Education and Training of the Mentally Retarded, 17 (1). 12-16.
- (1982b): Nonhandicapped students perceptions of severely handicapped students". Rev. Education and Training of the Mentally Retarded, (oct.), 177-182.
- (1987): "Integration versus cooperation: a commentary on 'Educating children with learning problems: a shared responsibility". Rev. Exceptional Children, 54 (1). 66-68.
- STEPHENSON, S. (1990): "Promoting Interaction among Children with Special Educational Needs in an Integrated Nursery." British Journal of Special Education, 17. 2. 61-65.
- STENHOUSE, L. (1982): Case Study in Educational Research as Evaluation. Norwick: East Anglia University (Mimeo).
- (1984): Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Ed. Morata.
- (1985): "El profesor como tema de investigación y desarrollo". En Revista de Educación, 277. 43-53.
- (1987): La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ed. Morata.
- STUBBS, M. (1984): Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza. Madrid: Ed. Cincel.
- STUBBS, M. y DELAMONT, S. (1978): Las relaciones profesor-alumno. Madrid: Ed. Oikos-Tau.

STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987): Evaluación sistemática. Barcelona: Paidós/MEC.

TAYLOR, y BOGDAN, (1986): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Ed. Paidós.

TINDAL, G. (1985): "Investigating the effectiveness of Special Education: an analysis of methodology". Rev. Journal of Learning Disabilities, 18 (2), 102-112.

TIKUNOFF, W.Y. (1979): "Context Variables of a Teaching-Learning Event". In D. BENNET & D. McNAMARA: Focus on Teaching. New York: Longman.

TOPPING, K. (1988): The Peer Tutoring Handbook: Promoting Co-operative Learning. London & Sydney: Croom Helm/Cambridge, Massachusetts: Brookline Books.

TURIEL, E. (1983): "Domains and categories in social-cognitive development." In OVERTON (Ed.): The relationship between social and cognitive development. New Jersey: LEA.

(1983b): "Interaction and development in social cognition". In E. HIGGINS, D. RUBLE & W. HARTUP: Social cognition and social development. Mass.: Cambridge University Press.

VALLE, A., GÓMEZ, D.E. y EGIDO, A. (1987): "Evaluación del clima social del aula; dimensiones e implicaciones psicoeducativas". Revista de Ciencias de la Educación, 131. 278-288.

VARIOS (1991): Anuario español e iberoamericano de investigación en Educación Especial. Madrid: CEPE.

- VARIOS (1979): Medio y desarrollo. La influencia del ambiente en el desarrollo infantil. (Simposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa). Madrid: Ed. Pablo del Río.
- VAUGHN, S. et al. (1990): "Peer acceptance, Self-Perceptions, and Social Skills of Learning Disabled Students Prior to Identification". Journal of Educational Psychology, 82, 1. 101-106.
- VERDUGO, M.A. (1989): La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes: Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C./ C.I.D.E.
- VERDUGO, M.A. y ARIAS, B. (1992): "Factores determinantes del éxito de la integración educativa en preescolar". En Revista de Educación Especial, 10, 17-28.
- VIDAL, L.M. (1991): "Experimentación de un programa intensivo de enriquecimiento instrumental". en VARIOS: Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial. Madrid: CEPE.
- VILLAR, L.M. (Coord.) (1986a): Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Actas del I Simposio Internacional sobre Pensamiento y toma de decisiones de los profesores. Sevilla: S. Publicaciones U. de Sevilla.
- (1986b): Conocimientos, creencias y teorías de de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado. Alcoy: Ed. Marfil.
- VILLAR, L.M. y MARCELO, C. (1985): "Estudio y evaluación del ambiente escolar en relación con otras variables: contextualización del rendimiento escolar". Rev. Bordón, 257, 253-272.

VOELTZ, L.M. (1980): "Children's attitudes toward handicapped peers". Rev. American Journal of Mental Deficiency, 85. 18-24.

(1987): "Los efectos de interacciones estructuradas con compañeros deficientes severos en las actitudes de los niños". En Revista de Educación, N° Extraordinario: Investigación sobre integración educativa. 217-232.

VYGOTSKY, L.S. (1979): "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". En LURIA, LEONTIEV y VYGOTSKY: Psicología y Pedagogía. Madrid: Akal.

WALKER, R. (1983): "La realización de estudios de casos en educación: ética, teoría y procedimiento. En W. DOCKRELL, y D. HAMILTON: Nuevas reflexiones sobre investigación educativa. Madrid: Narcea.

(1989): Métodos de investigación para el profesorado. Madrid: Morata.

WANG, M.G. (1981): "Mainstreaming exceptional children: Some instructional desing and implementation considerations". In Elementary School Journal, 81. 195-221.

WARD, J. y CENTRE, Y. (1990): "Integración de niños con discapacidad intelectual en aulas normales: resultados de un estudio naturalista". En W.I. FRASER. (Ed.): Temas clave en investigación del retraso mental. (Actas del VIII Congreso de la IASSMD). Madrid: SIIS. 388-400.

WARE, J. (1990): "Diseño de entornos adecuados para personas con dificultades de aprendizaje profundas y múltiples". En FRASER, W.I. (Ed.): Temas clave en investigación del retraso mental. Madrid: SIIS. 345-356.

- WARNOCK, M. (1981): Meeting Special Educational Needs. London: Her Majesty's Stationary Office. Government Bookshops.
- Versión castellana: (1987): "Encuentro sobre necesidades de educación especial". En Revista de Educación, N° extraordinario. 45-73.
- WEBER, M.: (1978): "The nature of social activity". In W.C. Runciman (Ed.): Weber: Selection in translation. 7-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEGLEY, C., PETERS, D.L. & SCHILMOELLER, G.L. (1980): "A naturalistic study of conditions promoting social integration of handicapped and non-handicapped children in early childhood classes". Rev. International Journal of Rehabilitation Research. 3 (2).
- WEBB, N.M. (1984): "Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños". En Infancia y aprendizaje. 27-28. 159-183.
- WEBER, E. (1976): Estilos de educación. Barcelona: Ed. Herder.
- WEINSTEIN, E. (1969): "The development of interpersonal competence". In GOSLIN (Ed.): Handbook of socialization. Chicago: Rand McNally.
- WEINSTEIN, R.S. (1983): "Student perceptions of schooling". Elementary School Journal. 83 (4). 287-312.
- WEIL, M. & JOYCE, B. (1978): Social models of teaching.
- WERTSCH, J.V. (Ed.) (1985): Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

- WIDAMAN, K.F. & KAGAN, S. (1987): "Cooperativeness and Achievement: Interaction of Student Cooperativeness with Cooperative versus Competitive Classroom Organization". Rev. Journal of School Psychology, 25, 355-365.
- WITTROCK, M.C. (1989a): La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- (1989b): La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- (1989c): La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- WOODS, P. (1987): La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- VYGOTSKI, L.S. (1983): Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Ed. La Pléyade.
- YOSHIDA, R. (1986): "Setting Goals for Mainstream Programs". In MEISEL, C. J. (Ed.): Mainstreaming Handicapped Children. London: LEA, Publis. 11-19.
- ZEICHNER, K.M. (1985): "Dialéctica de la socialización del profesor". En Revista de Educación, nº 277, 95-123.
- ZIGLER, E. & HALL, N. (1986): "Mainstreaming and the Philosophy of Normalization". In MEISEL, C.J. (Ed.): Mainstreaming Handicapped Children. London: LEA, Publ. 1-9.

VI. ANEXOS

ANEXO I. CRONOLOGIA DE LA INVESTIGACION

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
Octubre/ dic. 91	Organización y co- mienzo del Seminario "Investigación-acción Educación Especial	Diseño del Proyecto; Formación del equipo de ob- servadores externos en técnicas de observación sistemática y o. participan- te; selección de escenarios;
	Preparación del acceso al campo	primeros contactos con la dirección de la CIV.
17-1-91	Seminario	Discusión del Proyecto
23-1-91	Entrevista Director de la CIV	Presentación del Proyecto
5-2-91	Reunión Claustro CIV	Presentación del Proyecto; negociación de la metodología, cuestiones de acceso, confidencialidad, etc.; selec- ción de escenarios para los E.C.; 1ª recogida de documen- tos (Memoria 89/90; PAC 90/91)

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
14-2-91	Entrada al campo	Observación en preescolar-1 y 2º de EGB; perfiles de sesión.
	Reunión equipo de investigación.	2ª recogida de documentos (informes alumnos con n.e.e.; listas alumnos); información y comentarios sobre instrumentos observación inicial (BAS, sociograma, Inventario Modalidad de Integración).
21-2-91	Aplicación de pruebas recogida de datos.	1er. Sociograma en preescolar, 2º y 4º EGB.
25-2-91	Seminario.	Teorías críticas sobre integración escolar; planificación sesiones de observación.
27-2-91	Registro en video.	Sesión de psicomotricidad en 2º de EGB; comentarios a sesión con profesoras psicomotricidad y tutora

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
28-2-91	Aplicación pruebas recogida de datos	2º sociograma a preesc., 2º y 4º EGB.
8-3-91	Entrevista profesora de apoyo; observación incidental.	Recogida datos complementarios a sociogramas; conversación con profesora de 1º de EGB (no seleccionado para E.C.).
12-1-91	Seminario.	Técnicas de observación participante.
13-3-91	Reunión investigadores externos e internos.	Revisión de la metodología.
18-3-91	Reunión Claustro: profundización en el acceso.	Información sobre primeras actividades de la investigación. Entrega Quafe-80.
9-4-91	Recogida de datos.	Perfil de sesión, 1º preesc.
16-4-91	Recogida de datos.	Observación participante, 1º preesc.; id. id. 2º EGB.

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
16-4-91	Reunión investigadores externos e internos.	Revisión de actividades de investigación, debate; primeros síntomas de crisis.
3-4-91	Recogida de datos.	Observación participante en 2º EGB; id. id. en preesc.;
	Reunión equipo investigadores.	Revisión actividades de investigación: cuestionamiento del procedimiento de recogida de datos por parte de algunas profesoras de apoyo; negociación calendario reuniones para triangular datos.
24-4-91	Registro en video.	Actividades aula preesc.-1; id. id. en 4º EGB.
7-5-91	Recogida de datos	Observación participante 2º EGB: salida al mercado; Id. en Preesc.-1: perfil de sesión.

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
7-5-91	Triangulación de datos.	2º EGB: prof. apoyo, prof. aula, observadora, director investigación;
7-5-91	Reunión Director	Recogida Quafe-80.
9-5-91	Análisis vídeos.	Registros de observaciones en 2º y 4º EGB (observadores externos, profesores de apoyo y de aula correspondientes, director investigación).
14-5-91	Seminario	Puesta en común: análisis notas de campo; transcripciones registros vídeo; acuerdos sobre calendario fase siguiente.
	Reunión profesoras apoyo y aula 4º EGB.	Revisión datos; desacuerdo con procedimiento.
20-5-91	Observación.	Consejo Escolar.
21-5-91	Reunión profesoras apoyo y aula, observ. externa, dir. invest.	Triangulación de datos preescolar-1.

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
28-5-91	Reunión profesoras apoyo y aula, observ. externa, dir. invest.	Triangulación de datos. 2ª EGB.
3-6-91	Reunión Preesc.: id. id., id.	Triangulación de datos.
	Entrevistas.	Profesoras de apoyo y tu- tora de Preesc-1; profesora 2ª EGB.
4-6-91	Seminario.	Análisis de documentos: PAC 90/91;
2	Observación. Entrevista.	O. participante en 4ª EGB. Profesora 2ª EGB.
10-6-91	Claustro. Reunión profesoras aula y apoyo 4ª EGB, observadora externa, director investigac.	Discusión datos Quafe-80. Triangulación de datos.
11-6-91	Seminario.	Análisis de videos (talleres, psicomotricidad preesc.-1); análisis resultados Quafe-80.

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
11-6-91	Seminario.	Discusión de los E.C. de aula. Elaboración informe provisional.
14-6-91	Entrevista Director CIV.	Entrega del Informe provisional; negociación fecha para validación.
18-6-91	Reunión profesores participantes, investigadores externos.	Validación del informe provisional (triangulación).
18-9-91	Claustro, director investigación.	Discusión informe provisional curso 90/91; se manifiesta la crisis: algunos profesores se muestran descontentos por algunos juicios que se hacen en el informe; se consensúa la redacción definitiva del informe; se acuerda renegociar el plan para 1991/92.
23-9-91	Profesores apoyo y aula, director CIV, dir. investigación.	Presentación y debate plan investigación curso 91/92.

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
24-9-91	Claustro, director investigación.	Presentación del plan de investigación curso 91/92; debate; acuerdo de establecer calendario en próxima reunión.
1-10-91	Conversación director CIV-director investigación.	Desconvocatoria próxima reunión a petición profesores implicados directamente, hasta que se debata el tema en el claustro.
15-10-91	Reunión prof. implicados, director investigación.	Renegociación procedimientos, calendario, etc.; se acuerda que profesores presenten su propuesta al plan de investigación.
30-10-91	Seminario: observadores externos, director investigación	Información sobre el proyecto a observadores externos que se incorporan; revisión del proyecto; estudio y discusión de metodología cualitativa.
6-11-91		"Impasse" producido por la falta de respuesta de profesores de la CIV.
13-11-91		

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
15-11-91	Reunión investigadores internos y externos	Se establece calendario y se renegocian procedimientos y pasos a dar; retirada del proyecto de profesoras de aula y de apoyo 5º EGB (antes 4º): "no van a tener tiempo para participar"; incorporación de profesores de 2º y 3º EGB (al hacerse cargo del anterior 2º EGB).
20-11-91	Recogida de datos	Observación en 2º EGB: perfiles de actividad; id., id. en sesión apoyo individual alumno Gr.
27-11-91	Seminario	Procedimientos de recogida de datos.
11-12-91	Recogida de datos	Observación participante en 2º EGB; id. en sesión de apoyo individual alumno D.; id. en 3º EGB.

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
17-12-91	Recogida de datos	Observación participante en preesc.-2.
18-12-91	Recogida de datos	Observación participante en 2º EGB.
8-1-92	Seminario	Procedimientos de observación: uso de escalas y cuestionarios; entrenamiento en uso registros de interacción; discusión.
15-1-92	Recogida de datos	Observación interacción entre alumnos con y sin n.e.e. (preesc.-2; 2º y 3º EGB); aplicación 3er. sociograma en los tres grupos;
22-1-92	Recogida de datos	Observación interacción entre alumnos con y sin n.e.e. (preesc-2; 2º y 3º EGB); registro en video actividades 3º EGB;

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
22-1-92	Reunión investigadores internos y externos.	Comentarios a la sesión de observación.
24-1-92	Profesores apoyo y aula 3º EGB, observador externo.	Intercambio de información; revisión.
29-1-92	Recogida de datos	Observación participante en 2º EGB y preescolar-2.
30-1-92	Recogida de datos	Observación participante en preescolar-2; Registro de interacción en 2º EGB. Sesión de apoyo individual alumno Gr.
5-2-92	Registro en video	Actividades preescolar-2. Actividades 2º EGB. Actividades 3º EGB.

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
6-2-92	Recogida de datos	Registro de interacción 2º EGB. Sesión apoyo individual alumno D.
12-2-92	Seminario	Revisión y puesta en común datos.
19-2-92	Aplicación pruebas recogida de datos	4º sociograma (preescolar-2, EGB). Observación participante en 2º EGB.
26-2-92	Recogida de datos Reunión investiga- dores externos e internos.	Observación participante en 2º EGB. Triangulación datos 2º EGB.
	Visionado grabación preescolar-2.	Comentarios a la sesión del 5-2-92.

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
11-3-92	Visionado grabaciones en 2º y 3º EGB	Comentarios a las sesiones del 5-2-92.
18-3-92	Recogida de datos	Observación participante en 3º EGB.
1-4-92	Entrevista a Director del centro.	Proceso seguido por la integración en la CIV.
6-4-92	Entrevistas a profesoras de apoyo y tutora preesc.-2	Valoración de proceso seguido por alumnos con n.e.e. cambios que se observan en proceso integración CIV.
22-4-92	Claustro, investigadores externos.	Revisión del proceso de integración en el centro.
29-4-92	Seminario.	Análisis de datos entrevistas.
6-5-92	Entrevista a profesoras de apoyo y tutoras preescolar-2 y 2º EGB.	Valoración proceso de integración alumnos; puntos de vista personales integración CIV.

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
6-5-92	Entrevistas a alumnos 2º EGB.	Impresiones personales sobre el centro, su aprovechamiento, relaciones con compañeros y profesores, etc.
7-5-92	Entrevistas profesores aula y apoyo 3º EGB.	Valoración personal proceso integración en CIV y alumnos n.e.e. del grupo.
	Entrevista madre Gr.	Opinión personal integración Gr.
11-5-92	Entrevista director CIV; id. profesoras tutora y de apoyo de preescolar-2.	Continuación de las anteriores.
13-5-92	Entrevista madre alumno de 3º EGB	Impresiones personales sobre el centro, proceso educativo de su hijo, etc.
14-5-92	Entrevistas a tres alumnos de 2º EGB; id. a tres alumnos de 3º EGB.	Impresiones personales sobre el centro, relaciones con los compañeros, profesores, etc.

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
20-5-92	Seminario	Análisis de los datos; la redacción de informes.
21-5-92	Reunión Claustro, investigadores externos.	Revisión del proceso de integración en el centro.
27-5-92	Seminario	Intercambio de información; análisis de documentos; calendario para sesiones de validación.
27-5-92	Entrevista a prof ^a . de apoyo a 2º y 3º de EGB.	Continuación de la anterior.
3-6-92	Reunión profesoras tutora y de apoyo 2º observadora externa director de la investigación.	Validación informe del E.C. de 2º EGB (triangulación). EGB,
10-6-92	Seminario	Puesta en común de los informes de E.C.; preparación para redacción informe.

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
17-6-92	Reunión profesoras apoyo y tutora de preescolar-2, investigador externo.	Validación del informe del E.C. preescolar-2. (triangulación).
22-6-92	Reunión profesores tutor y de apoyo de 3º EGB, investigador externo.	Validación del informe de E.C. 3º EGB (triangulación).
24-6-92	Profesores de apoyo y aula preesc.-2, 2º y 3º EGB, director CIV, investigadores externos.	Validación del informe final (triangulación); elaboración del plan de acción: objetivos, estrategias, temporalización.
7-9-92	Seminario: profesorado CIV, director de la investigación.	Acciones sobre el contexto escolar necesarias para fomentar la interacción entre alumnos con y sin n.e.e.: organización cooperativa del aprendizaje.

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
8-9-92	Seminario: profesorado CIV; director de la investigación	Acciones sobre los alumnos con n.e.e. para mejorar su aceptación: entrenamiento en habilidades sociales.
9-9-92	Id., id., id.	Acciones sobre los alumnos no deficientes: entrenamiento en habilidades sociales en grupo; modificación de actitudes; técnicas de tutor-compañero.
sept. 1992	Equipos docentes	Elaboración del plan de intervención para mejorar las interacciones.
oct.- nov.- dic.-	Profesores tutores y de apoyo.	Aplicación y desarrollo del plan de intervención.
15-12-92	Seminario: profesorado CIV, director de la investigación	Revisión plan de acción: el clima del aula; situaciones de interacción en el aula; estrategias de enseñanza cooperativa, tutor-par, etc.

Fecha	Actividad	Contenido/comentarios
13-1-93	Seminario: profesorado, director de la investigación.	Técnicas de investigación-acción.
15-3-93	Reunión padres alumnos con n.e.e. (E.I.)	Presentación del Informe.
16-3-93	Reunión padres alumnos con n.e.e. (EGB)	Presentación del informe.

ANEXO II**ENTREVISTA PROFESORA 2º E.G.B.: M.**

- Fecha: 6-5-92

Resumen:

Por lo que respecta a las diferencias observadas entre las pruebas BAS-1 y BAS-2, de Gr., M. cree que se debe a su terquedad, y supone que en casa domina más la situación. En clase, cuando sólo está la profesora de aula, Gr. es más consciente de que ella tiene que atender a todos, pero cuando hay un adulto que él cree que se tiene que dedicar sólo a él, como la profesora de apoyo, se muestra más terco. M. supone que en casa pasa algo parecido ante la figura del padre (que parece ser la figura dominante en el universo socio-afectivo de Gr.), comportándose mejor que ante la madre.

Opina que Gr. tiene una valoración muy baja sobre sí mismo y que, en parte, puede ser porque en casa valoran mucho más sus progresos escolares que los sociales, analizando muy críticamente sus trabajos. Esto hace que Gr., a veces, se niegue a llevarlos a casa.

Aunque menos que antes, sigue siendo muy dependiente del adulto y exclusivista en sus demandas de atención por parte de éstos. En cuanto a la actitud de los compañeros hacia Gr., cree que es de ayuda, aunque se están cansando de decirle "Gr., ven con nosotros", debido a que a éste le cuesta mucho entrar y, de primeras, siempre dice que no. Piensan que le valoran tal como es.

Ve el grupo muy compacto y cree que es demasiado numeroso para Gr. La participación de éste es mayor en grupos pequeños. Así que, antes de Semana Santa, M. propuso a la madre que Gr. perteneciera a algún grupo de tiempo libre, para contribuir a su socialización y autonomía personal, respeto a las normas, etc.

Con respecto a la existencia de un programa concreto de desarrollo afectivo-social, comenta que no hay nada estructurado por escrito. Sin embargo, se trabaja indirectamente, y se van haciendo revisiones periódicas. Está en las preocupaciones de M. el buscar continuamente estrategias para estimular las interacciones entre Gr. y sus compañeros, y mejorar su comportamiento social.

También comenta que Gr. se muestra más contento cuando la actividad a realizar tiene relación con las de sus compañeros, pero no es consciente de que algunas de las que realizan éstos, él no las sabe hacer. Comenta M. que ya no sabe cómo hacer para que Gr. se valore a sí mismo.

Las actividades de Gr., fichas y demás trabajos, se elaboran a partir de su P.D.I. No hay una adaptación de cada centro de interés a los objetivos específicos de su P.D.I., sino que se pretende cubrir éstos a partir de los trabajos que surgen.

En lo referente a D., observa que está perdiendo y retrasando el ritmo general, por lo que habría que pensar en realizar un programa adaptado para el próximo curso. Su historia personal y su situación familiar le distraen, haciendo muy difícil que mantenga una atención y concentración más o menos estable. A medida que va creciendo es más consciente de lo que ocurre en su casa (padres separados, y hermanos a los que apenas ve, promesas constantes de reunirse con uno de sus padres que nunca se cumplen, etc.), lo que motiva la regresión a conductas como gritos, agresividad, etc.

La ayuda que recibió el curso pasado era de tipo afectivo, en consonancia con sus necesidades básicas. Mejoró su situación al estar próximo a él, mostrándole afecto, haciéndole caricias, evitando -en lo posible- los reproches, etc. Se observó que se sintió más tranquilo después de verbalizar su historia personal.

Muestra reacciones de defensa sólo ante los adultos, no ante los niños, que desaparecen cuando comprueba que se trata de alguien en quien se puede confiar. Aunque es un poco "brusco", M. le ve bien integrado en el grupo de iguales.

Fuera del colegio asiste a un centro donde se realizan talleres y también les ayudan a realizar las tareas de la escuela. Va con agrado. Se sugirió a la familia que acuda a un centro de tiempo libre. La circunstancia de que D. vea a su madre los fines de semana (cada quince días), dificulta la asistencia a las actividades, como acampadas, etc.

Las circunstancias sociales de estos niños influyen en su desarrollo escolar de la siguiente forma:

Gr. se muestra terco y, si él no quiere hacer algo, no lo hace. Esto se da con frecuencia. Esta terquedad influye más que las expectativas que puedan marcarle sus padres. Es su conducta de "salirse con la suya", lo que a menudo impide hacer un trabajo con él que obtenga buenos rendimientos.

En el caso de D., es su ansiedad lo que le impide concentrarse y lo que cada vez acusa más su desfase.

ANEXO III

ENTREVISTA PROFESORA DE APOYO: G.

- Fecha: 13-5-92

Resumen:

Atiende al alumno de 2º de E.G.B. (Gr.) una vez por semana, normalmente los jueves-, durante toda la jornada. Considera que el horario de atención de los apoyos durante el curso pasado era mejor, ya que permitía un contacto y seguimiento más continuado con los alumnos con n.e.e., y con el grupo. Permitía saber qué actividades realizaba la clase. Este horario se cambió a petición de los tutores, basándose en que vendría bien que el profesor de apoyo estuviese tardes completas con los alumnos de integración, apoyando las actividades lúdicas (que normalmente son por las tardes).

Sin embargo, G. piensa que no es un buen sistema, ya que de semana en semana "se pierde contacto" con los alumnos con n.e.e. y con las actividades de los demás alumnos del grupo, con lo cual "no te enteras". Está previsto cambiar este sistema para el curso próximo, volviendo al anterior.

Los objetivos y contenidos de los alumnos con n.e.e., se programan en unos caso, como el de Gr., a partir del P.D.I., adaptando los centros de interés o algunas actividades concretas. En otros, se sigue el programa general, con pequeñas adaptaciones específicas. Los talleres y actividades lúdicas de la tarde no se diferencian para estos alumnos, salvo *en ayudas a actividades concretas por parte del apoyo.*

Teóricamente, profesor de apoyo y profesor tutor deberían preparar los programas conjuntamente, así como realizar su seguimiento y evaluación. Pero en la práctica, existe una falta de tiempo para esta labor conjunta, por lo que acaban siendo preparadas por el profesor de apoyo. Cree que el tiempo es el recurso básico y carecen del mismo.

Además de la falta de tiempo, tienen en contra la escasez de los recursos personales, ya que se cuenta con tres profesores de apoyo para atender a todo el centro (desde la Escuela Infantil), y no sólo a los alumnos contemplados por el programa de integración sino a las necesidades especiales de todos. Este hecho dificulta un trabajo más rentable, realizar un seguimiento más continuado, etc.

Aunque algunos tutores responden a las n.e.e. de sus alumnos, otros recurren al profesor de apoyo para pedir ayuda.

Piensa que "hay que dejar, ante esta realidad, las grandes pretensiones a un lado y limitar el trabajo", porque si no, no se llega a alcanzar nada. Cree que es más importante invertir tiempo en preparar material, que en estar con los niños (sin que esto deje de ser importante). La preparación de los materiales es una tarea en la que no están definidos los roles, aunque todos son conscientes de las tareas que les corresponden (?). Dice: "además, de por sí, los roles son muy ambiguos y se quedan en el aire". Se ha optado por que los tutores pasen por escrito los programas a los de apoyo, para que éstos tengan algo concreto en que basarse a la hora de realizar sus intervenciones.

En su opinión, poco a poco, hay una evolución favorable y, el hecho de que haya un proceso de reflexión colectiva, permite seguir trabajando estos aspectos.

Distingue dos tipos de niños a los que atiende, o debería atender el equipo de apoyo: los oficialmente considerados por el programa de integración, y aquéllos que no están considerados tales, pero pueden necesitar una ayuda pedagógica específica en un momento dado. Sobre este extremo existe entre los profesores un debate, concretado en la pregunta "¿tienen que ser reconocidos como de integración para que tengan derecho a recibir apoyo?". Cree que al no estar oficialmente reconocidos, se les priva de, en ocasiones, de una ayuda que recibirían mejor de ser considerados por el P.I., ante la escasez de recursos y las prioridades de atención.

Respecto a Gr. piensa que su principal problema está en su terquedad, que en los últimos meses se viene agravando. Los aspectos de socialización están contemplados

por el curriculum como dinámica implícita en el centro, aunque no esté por escrito. Sin embargo, nota cómo éste es un aspecto en el que alumnos como Gr. se están “perdiendo o escapando actualmente”.

En cuanto a D., en primero de E.G.B., no necesitó ninguna adaptación, ya que “al repetir curso, dominaba los contenidos”. En este curso, en cambio, se están detectando necesidades en este sentido. Se ha propuesto al SOEV que se realice una nueva valoración de su caso, dejándose para el curso próximo, ya que no va a dar tiempo en el actual.

Sigue el mismo programa que el grupo general, consistiendo su apoyo en pequeñas ayudas (unas veces del tutor, otras del apoyo) y atención afectiva.

Por su situación personal “no hay tranquilidad en él”, no para quieto. Es un caso de integración social. Tiene otras preocupaciones que le desbordan. En razonamiento está muy retrasado.

Respecto a la integración en la C.I.V., “está contenta”, observa una evolución positiva. Se está dando últimamente un proceso de definición cada vez más clara de “qué es lo que se entiende por apoyo”. “Que todos seamos jóvenes es un punto positivo, ya que crea una dinámica diferente, una dinámica de discusión muy rica. El diálogo es cada vez mayor”.

ANEXO IV**ENTREVISTA ALUMNO 2º EGB: Gr.**

- Fecha: 6-5-92

Resumen:

Le gusta venir al colegio. Lo que más le gusta es jugar, el recreo. Le da igual jugar con las chicas o con los chicos. En clase, lo que más le gusta es dibujar y matemáticas. Leer lo que menos, "porque me canso".

Inesperadamente dice a la entrevistadora: "Y tú no me gustas, porque tu nombre es muy difícil" (Mercedes).

"Aprendo mucho, matemáticas aprendo mucho. Tengo un libro grande en casa, de matemáticas, de leer,... y aprendo con mamá."

Le gusta trabajar más con G., "y contigo. Con M. no me gusta. M. sólo me gusta para leer conmigo. Leer me gusta."

ANEXO V

ENTREVISTA ALUMNO 2º E.G.B.: D.

- Fecha: 6-5-92

Resumen:

Le gusta venir al colegio. Trabajar, no tanto; le gusta más el recreo. Lo que más le gusta hacer en clase es leer. Lo que menos, las matemáticas, porque son difíciles.

Dice que "sus amigos no quieren ayudarle, pero M. (profesora) sí. Recortar me gusta mucho. Pintar me sale mal y me gusta sólo un poquito. Cuando quiero hacer una cosa es cuando aprendo y, entonces, lo quiero hacer."

En el recreo le gusta jugar con los chicos. El fútbol es lo que más le gusta: "siempre jugamos a eso, pero si no hay balón no jugamos. Yo no digo jugar a 'murdoc' porque los demás no quieren."

Respecto a sus preferencias por jugar con determinados compañeros, responde:

Con J.: "tanto no, mucho, pero me pega y escupe en el fútbol. Porque yo no hago nada y él me pega."

Con MB.: "Me gusta. Es amigo mío y se puede confiar en él; le dices 'tráeme una cosa' y va y te la trae."

Con S.: "No porque siempre me engaña. No quiere ser mi amiga y me insulta."

Con Gr.: "No, porque nunca quiere jugar conmigo."

Dice que antes le gustaba ir a la escuela porque nadie le pegaba ni nada, sólo una

banda pegaba, pero no le importaba "porque él también les pegaba."

Respecto a su profesora dice: "M. me gusta más porque me explica mejor. M. está un poquito contenta conmigo, porque me explica mejor las cosas. Sí, está contenta."

ANEXO VI

ENTREVISTA ALUMNA 2º E.G.B.: MJ.

- Fecha: 6-5-92

Resumen:

La profesora no regaña, nos dice que hay que mejorar o perfeccionar lo que hacemos: "¿por qué no has pensado..., etc., pero no riñe. Sólo son pequeñas broncas". "Explica las cosas y cuando no sé qué hay que hacer, y cómo es, porque yo estoy despistada y no porque ella no explique."

Lo que más le gusta son las matemáticas, más que escribir porque, "aquí siempre hay que corregir las mayúsculas, corregir trozos, etc."

En los recreos le gusta jugar con las chicas, porque enseguida se ponen de acuerdo sobre a qué jugar. "pero lo que no me gusta de ellas es que siempre discuten y, entonces, me voy". Con los chicos "no me gusta tanto jugar, porque siempre son más y siempre perdemos nosotras, no les podemos pillar a todos."

A la pregunta de si le gusta jugar con determinados compañeros:

Con I.: "¡psa! Siempre nos toca el culo y no queremos jugar con él".

Con MB.: "Tampoco, porque hace lo mismo que I."

Con MF.: "Sí, porque no toca tanto y a las chicas nos dice que nos 'amiguemos', que no nos enfademos y cosas así para volver a jugar cuando estamos enfadadas."

Con Gr.: "Juego con él, porque nos coge fuerte y no nos suelta. Como ves, es

retrasado mental. A veces juego a 'bufanda'...A veces no quiero, porque se pone tontito, nos obliga a bajarnos a subirnos, nos obliga..."

Con S.: "No, porque pega mucho, un día le pegó a una niña pequeña."

Con D.: "Nunca juego con él, está distraído con otros."

En la escuela aprende mucho, "¡Bueno, a medias!. Mamá me dice: 'te voy a desapuntar de ese colegio, M. no os explica'. Pero no es ella, soy yo que soy despistada."

A la pregunta de si M. está contenta con ella, dice: "Sí. Está contenta. Bueno, regular, porque aprendo a medias."

ANEXO VII

ENTREVISTA MADRE ALUMNO DE 2º EGB: Gr.

Resumen:

Gr. fue a estimulación temprana desde los primeros meses de vida hasta los cinco años. a los tres ingresó en una Escuela Infantil con integración, en la que permaneció hasta los seis. La opción por la escolaridad integrada, vino por orientación del SOEV. Al cumplir los seis años, buscaron un centro de EGB. En su barrio no existen otros centros de integración, y fuera de él encontraron uno, pero con muy malas comunicaciones. Una amiga que conocía la C.I.V., les aconsejó este centro. "Nos informamos y nos pareció que nos venía bien".

Ella ve que Gr. ha avanzado, aunque nosotros como padres quisiéramos que avanzara más", que se adaptó bien al cambio de colegio y barrio, lo que le parece muy positivo.

El primer curso en la C.I.V., le parece que "salía más del aula", tenía apoyo y logopedia dos veces por semana, y trabajaba sólo o con otros niños en el aula de apoyo. Aunque entonces le parecía poco, "creo que avanzaba más que ahora; ahora el apoyo es sólo dentro del aula y creo yo que debería salir más de la clase".

Es consciente de que la profesora tiene que atender a todos los niños "y más en este centro donde llevan una metodología participativa, donde todos los niños participan". Dice que es mucho trabajo para la profesora de aula, y que tal vez hiciera falta más personal.

"La profesora de apoyo ahora está sólo un día a la semana con él. Además, antes de Semana Santa, me comentó que como Gr. está muy habituado a que alguien esté con él y depende mucho del adulto, había pensado que cuando vaya a apoyar en esa clase, estaría sólo un rato con él y el resto del tiempo atendiendo a otros alumnos. Me

pregunto yo: ¿qué es mejor, que Gr. dependa del adulto o que el apoyo se vaya?". "En casa también depende mucho de mí, y ahora, aunque no esté pendiente de él, cuando está haciendo una tarea me siento cerca de él, que me vea que estoy allí". Cree que necesita la presencia de un adulto.

Dice que este año ha estado más inhibido que el pasado, aunque haya mejorado en el segundo trimestre. Se da cuenta de que se queda atrás y no quiere hacer nada. No quiere hacer porque no llega. "Es más consciente de ello de lo que yo hubiera pensado". "Le llaman patito feo" dentro y fuera de la escuela. "El niño se da cuenta y lo está sintiendo, le afecta mucho".

Comenta que en casa, la hermana pequeña de Gr. está ahora empezando contareas de lecto-escritura y que está alcanzando a Gr.: "Gr. hasta ahora sabía que era el mayor y ella la pequeña, pero se está dando cuenta de que eso ya no es así." "En casa, muchas veces no quiere hacer nada". "Procuramos no felicitarle y darle demasiado énfasis a ella, pero ¡claro!, a ella también hay que felicitarla."

Opina que además de ser insuficiente el apoyo semanal, debería trabajarse más el aspecto manipulativo, y apenas se trabaja. "El necesita más que otros ese tupo de trabajo". Dice que no muestra ningún tipo de afición por ese tipo de tareas. En casa su única afición es ver TV, y a veces tienen que recortar.

En general están contentos con el centro. La disposición de las profesoras para hablar con ella es grande, "pero creo que se podría hacer más".

"Ahora hemos optado porque reciba apoyo fuera de la clase. M. (la profesora) me propuso que fuera a algunas actividades de tiempo libre. En el sitio donde fui a informarme me dijeron que también le darían apoyo. Reconozco que puede ser excesivo, pero el niño se muestra ahora muy motivado con la lectura y hay que aprovechar. Creo que un apoyo puede ser útil, ya que una persona de fuera podrá hacerle más caso y tenerle más respeto que a mí.

Me parece mucho estar tres años trabajando con la lecto-escritura y que siga como está. Pienso que sí se puede conseguir, que por lo menos vaya en el metro y se desenvuelva solo. Hay que poner todos los medios posibles."

ANEXO VIII**ENTREVISTA DIRECTOR**

- Fecha: 11-5-92.

P. Una de las cosas de las que me gustaría que hablastes es de la historia de la integración aquí, en la C.I.V., ...

R. Desde el principio, ...antes de abrir esto, la concepción educativa que mantenía la gente,...antes de que hubiera integración en los colegios,...ya la concepción educativa era...que los niños deficientes también tenían derecho a estar (....), y que además tenían que estar en un lugar normalizado. Cuando se abrió el centro, como E.I. tuvo niños de integración,...desde siempre, vamos. Para eso, lo que hizo el centro fue un aula de educación especial de preescolar, cuando existían esas historias,...

P. ...por el año 85, o por ahí, ¿no?...

R. Sí. Fue centro piloto de integración,...dos o tres años,...las fechas exactas las tengo por ahí, si te interesan...

P. ¿Presentasteis proyecto?...

R. Sí. (...) se planteaba aquí todo el tema de la escuela integradora, pero no sólo la e. integradora como escuela con niños deficientes, sino como una filosofía de escuela,... No exclusivamente de integración, sino de todos los niños,...el tema de la escuela que sólo hace caso a los sanos y a los chavales que iban bien,...eso es un poco la idea principal, y a eso iba unido también el tema de integración pero, como una filosofía educativa de la vida cotidiana, por eso era el tema de los talleres, de la granja que había arriba, el invernadero. Yo creo que la gente que estuvo aquí tuvo un impacto o una experiencia fuerte,...que algunos visitaron, sobre todo el que estaba de coordinador...tenía relación con El Pelouro, y estuvo allí viviendo,...entonces yo creo que eso influyó muchísimo para esa decisión. Luego, cuando se planteó la EGB, el objetivo era un poco que de cero a catorce años, mantuviera todo el tema educativo a nivel didáctico, a nivel de metodologías y a nivel de planteamientos que continuara en la EGB, y antes de que empezara la EGB se pretendía, se hacía mucho hincapié en que no se “elegeizara” la e.i., sino que tendría que ser más

bien al revés, dado que en la E.I. la metodología que había era mucho más rica que lo clásico que había en la EGB,...se trataba de continuar en esa línea, variando el contexto, teniendo en cuenta las edades, etc...Luego, desde el principio había niños "muy fuertes" de integración, autistas, un niño paralítico cerebral, y otros muy fuertes,...y antes de la EGB ya se fueron,...luego, cuando empezamos la EGB, 1º y 2º, antes de contactar, se cuestionó todo el tema de EGB, porque quedaban niños fuertes como los mellizos, como los que están actualmente,...Víctor -uno que se ue- y Esteban. Y...bueno, ahí fue el primer encontronazo que hubo, que yo lo presentí y era el tema de los niños estos, entonces el que se encargaba del tema de integración (Carlos), se planteó la primera vez. El análisis que se hizo allí no fue tal análisis, fue un tema de que había posturas en el equipo. Más que un análisis racional de ver lo que estaba pasando fue una especie de encontronazo. ...Es que las cooperativas tienen un peligro fuerte,...los análisis que se hacen es muy difícil eliminar el componente subjetivo, personal. Eso nos pasa ahora, aunque no tanto...y los conflictos que hemos tenido anteriormente han sido , yo creo que por eso. O bien porque es un mecanismo de defensa de la gente, cuando exige responsabilidades, o no sé yo el qué. Entonces no fue un debate sano, porque entre medias, los grupos que había...para que su punto de vista ganara, digamos, empleaban esos abusos, quiero decir,...maleaban a los padres, ...historias de esas raras. Otra fase fue,...la gente que vino nueva cuando la EGB, la gente que vino nueva, había tres o cuatro que eran del MECEP, estaban muy de acuerdo con el proyecto de centro, con el proyecto de integración,...se trabajó muy poco, porque la forma de trabajar que tienen personal, a mi personalmente, deja mucho que desear,...en aquellos tiempos no había ni PDIs, ni proyectos curriculares, estábamos ahí,...no sé en qué se iba el tiempo, la cosa es que no teníamos orientaciones claras, la gente era nueva, no habían trabajado en la enseñanza,...el equipo estaba dividido ya,...y cuando entró la gente nueva uno de los (...) fue el coordinador, hubo ahí sus jaleos. Pero el tema de integración todo el mundo lo ha defendido siempre,...lo más que ha habido es el tema de los niños que eran demasiado... que estaban demasiado afectados, que había que tener...Esta gente, al principio aceptaba explícitamente que todos los niños que estaban aquí tenían que estar aquí y esas cosas,...y solamente al segundo año de estar aquí, cuando(..)fue cuando empezaron a cuestionar eso y a hacerlo además por detrás,

con el SOEV,...y espontáneos,...

P. O sea, estaba afectado a nivel de actitud,...que no ha habido un plan...

R. ...Ha habido planes..., pero los ha hecho la gente que estaba en integración, nunca se han hecho por consenso mucho,...se presentaba el plan escrito al claustro y éste discutía,...pero ¿Qué ha pasado aquí? los que tenían más tiempo de estudiar y de hacer el plan son los que lo tenían mejor preparado, la otra gente, pues... iba un poco también...a lo que iba...También había un componente fuerte, que aquí ha habido todo el tema de formación ha sido muy fuerte, desde el principio. Aquí mucha gente, sobre todo que se ha ido ya, que en principio no tenía nada que ver con la enseñanza, sobre todo en la escuela infantil,...y que sabían por un tubo de enseñanza cuando se han ido de aquí, además con unas ideas bien argumentadas,...y eso creo que es una línea que siempre se ha mantenido el tema formativo, aunque algunas veces no haya sido muy sistemático, o ha sido más enfocado desde la práctica, y desde reflexiones prácticas más que de muchos teóricos. También ha sido muy fuerte que había profesionales de la educación, y había otra gente que no era tan profesional, que era gente del barrio que quería trabajar aquí. Entonces, los argumentos o las líneas, y estas cosas siempre las daban los profesionales..., y los que tiraban eran el grupo de profesionales, el grupo que llevaba esto. Entonces, yo creo que también ha habido ahí analizando de lejos la cosa,...yo no estaba en esa situación al principio, pero analizándolo, yo creo que eso es fuerte porque eso produce desequilibrios y que...no puedes arrastrar a la gente que aquí no puede haber la (...) que piden los demás, ...es preferible pararse, o (...), pero hay que llegar a la gente, o al menos dar posibilidades. No quiero decir que uno se pare, ...pero a la hora de concretar, para el trabajo, yo creo que sí tiene que haber un mínimo de consenso, y eso yo creo que no se ha dado mucho.

P. Y actualmente, la integración ¿se está trabajando en base a unas líneas, ...últimamente había una línea de que se forma un equipo ya más...?

R. Ha habido una continuidad, o se han arrastrado de lo que había. Y ha sido un cuestionarse las cosas,...¿no?,...de siempre ha habido un cuestionamiento con lo de integración, no a nivel de concepción de que colegio es de integración, sí o no, sino a nivel del trabajo y estas cosas, porque se ha fallado en lo que te comenté antes,...los PDIs, de no sé qué, de cómo hacer con el chaval, sacarle fuera, dentro,...

P...Una línea de actuación clara, que no estaba...

R. Eso es. Hubo una época en que apenas se sacaban los niños fuera, es decir, se tomaban las cosas a la tremenda: fuera o dentro; arriba o abajo, ¿sabes?...y yo creo que esos temas se han racionalizado más,...bueno, ya llevamos un par de años que va la cosa..., lo que pasa es que no está escrito,...todavía, se está haciendo..., pero yo creo que sí...

P. ...En el Proyecto Educativo vuestro hay un plan...

R. ...Sí, hay un plan, pero es un plan que ahora mismo yo creo que no tienen validez porque se están tambaleando muchas cosas, además...

P. ...También era muy teórico, ¿no?...

R. Claro...

P. ...y luego, en aquellas Jornadas de Educación de Villaverde me parece que presentáis un poco la filosofía,...esa filosofía ¿sí es coherente,...casi refleja el sentir general,o...?

R. ...No todo. Eso lo hicimos un grupo, y hay cosas que no estábamos de acuerdo, tampoco, gente de la que estábamos allí,...y sobre todo porque se trataba de hacer una reflexión de la práctica. Pero yo creo que lo que se hizo, más que reflexión fue filosofar.

P. ¿No sobre la práctica?

R. Sí, hacíamos referencia a la práctica, pero es que era una práctica tan divergente,...que respondía a lo mejor al trabajo de una de las personas de integración y a cuatro o cinco personas de los tutores, ...no a lo mejor a toda la generalidad. Y se pusieron cosas ya a lo tremendo, por ej. el nivel de socialización...que es que eso era lo más importante. Ahí está escrito,...yo creo que eso está mal. Yo creo que el pez necesita agua, pero además necesita alimentarse,...pues eso era el sentido que le queríamos dar a eso, y me temo que era muy importante..., yo por lo menos sigo manteniendo que el tema de socialización es muy importante, el ambiente adecuado con el chaval, el crear un ambiente y esas cosas es muy importante. Pero que eso no es lo mismo, desde luego, es como decir que si llueve y hace sol los trigos de los campos van a salir..., pero hay otros factores,...

P. ...Ya. Ahora, con respecto al trabajo que habéis iniciado de revisión de la integración, ¿hay un clima en el centro, digamos, que eso le dé un poco de moral,...vamos a salir de esta incertidumbre,...

R. ...Yo creo que sí,...creo que sí. Lo que pasa es que las cosas que se dicen, bastantes cosas, no es nuevo, o sea no es la primera vez que se están diciendo...y hay cosas que no se hacen...y se siguen diciendo...

P. Bueno,...pero es la primera vez que se sienta el claustro a reflexionar sobre la integración con un método más operativo,...¿no?...¿es la 1ª vez?, o ¿es una más?...

R. ...Al principio de,... es una más, ...pero,...por el tiempo puede ser que la gente haya dicho más cosas que nada más que las decían unos cuantos,...y sobre todo se están diciendo cosas y a la vez se están haciendo,...es decir,...que se está cambiando antes de iniciar las cosas,... eso es lo que yo creo...Pero luego hay compromisos que se están diciendo ahí, que luego no se hacen...y no es por que no sepa la gente...

P. ...Pero se podrán llegar a hacer...

R. ...Esperemos que sí. En concreto, el tema de las adaptaciones curriculares, o más concretamente, el trabajo que se tiene que hacer todos los días el niño en el aula, no tiene por qué hacerlo el de integración sólo... Bueno, pues hay aulas que como no haga el trabajo el de integración, no lo hace nadie. Eso, ...¡no puede ser! Eso, por ejemplo, se ha estado diciendo hace mucho, ¿sabes?...eso es otra historia ya, quiero decir,...¿significa más trabajo?...pues claro que significa más trabajo,...

P. ...O sea, que se sigue pensando que las cuestiones de integración fundamentalmente recae sobre las espaldas de los de apoyo...

R. ...A la hora de verbalizarlo, no. En la práctica, sí.

P. ...Claro, y eso me imagino que crea sus malos rollos,...

R. ¡Claro!...

P...Sobre todo por el personal de apoyo,...¿no?...

R. ¡Claro!...

(A partir de aquí son notas extraídas de la entrevista, no registradas en audio, sino por escrito):

- En C.S. está menos asumida la integración que en C.I. (y Medio). Los profesores del C.S. se quejan del profesor de apoyo.
- En el C.M., también se quejan, y viceversa.
- Hay diferencias en cuanto al contexto de aprendizaje: en C.S. ya no se hacen grupos

por niveles, ni se trabaja por grupos (heterogéneos).

- Los padres de alumnos con n.e.e. tienen cierta angustia, por las expectativas ideales que se forman. Saben que a los niños se les atiende, pero,...hace falta un trabajo con ellos. Se propuso este curso.
- Se realizó una reunión (26 de abril) con todos los padres de alumnos con n.e.e., para exponerles el plan para el curso próximo (ver documento).
- Rentabilidad del profesor de apoyo: más al profesor que al niño...
- Existe la necesidad de contar con un historial de cada alumno con n.e.e. (hasta el equipo actual, no se ha contado con una "línea argumental" de cada niño).

Posteriormente, me informa acerca de los acuerdos sobre integración, a los que se llegó a principio de curso en reunión con el equipo de apoyo a finales del 90/91. Resumidamente, éstos consisten en:

- Reconponer el Proyecto de Integración desde la práctica cotidiana.
- Resolución de casos de integración que necesitan otro centro para su desarrollo.
- Reconponer el historial de los niños: objetivos de del trabajo anual e informes de evaluación.
- Asegurar las adaptaciones curriculares en todos los ciclos. Apoyos y tutor.
- Trabajo con los padres:
 - * programar con objetivos funcionales,
 - * trabajo con los padres en la consecución de objetivos.
- Dedicar parte de la mañana al diagnóstico y seguimiento.
- Reunión con tutor de 8º: de 13-14 h., cada 15 días.
- Realizar un seminario de adaptaciones curriculares.

Definición de funciones del profesor de apoyo:

- No sólo es presencia en aula. Es valoración de los procesos de los niños.
- El profesor de apoyo no es el único responsable del niño de integración. Es un trabajo en equipo encaminado a hacer a los tutores independientes.
- No es estar a todo y en todo. Es atajar aspectos preventivos.
- No es el tutor de los alumnos con n.e.e. Es una fuente para proveer de recursos a los tutores.

Atención a las necesidades de los niños:

- Quién es apoyo para cada niño?
- ¿Cómo va a ser su apoyo?
- ¿Qué tareas van a realizar las personas de integración?
- ¿Qué nos demandan los padres?
- ¿Qué nos exige la administración

PROGRAMAS GLOBALES

- Psicomotricidad 2º preescolar
- Valoración de la lectoescritura
- Preparación de las actividades lingüísticas

PROGRAMAS INDIVIDUALES

- P.D.I.s
- Adaptaciones curriculares
- Atención a alumnos fuera de diseño.

ANEXO IX

ENTREVISTA PROFESORA DE PREESCOLAR: C.

- Fecha: 11-5-92.

P. Podríamos empezar hablando de tu historia profesional...

R. Desde pequeña lo tuve un poco claro; ...de siempre me gust un poco la educación, y luego, de adolescente,...todas las cuestiones que te haces acerca del hombre,...de cómo te das cuenta de cómo has sido marcado,...que lo que has vivido en tu infancia te marca mucho tu forma de ser y te condiciona,...en definitiva, te hace tu personalidad, y cómo ver el tipo de educación escolar que había recibido, que no me gustaba y que todo eso se podía hacer de otra manera, y...todo eso me motivó.

P. ¿Cuándo terminaste la carrera?

R. En el 88,...hace tres años..., cuatro.

P....¿Y en la CIV, llevas?...

R. ...Este es el segundo...

P. O sea, que estuviste un año trabajando en otro sitio...

R. No, estuve un año preparando oposiciones, empecé también

Pedagogía, y en el segundo año estuve de interina tres meses y medio, y luego al siguiente año es cuando me incorporé aquí.

P. ¿Dónde estuviste de interina?...

R. En Pedrezuela..., fue una experiencia superauténtica, tenía C.I., un grupo de catorce niños, mezclados, es un pueblo pequeño, de seiscientos habitantes; la receptividad de los chavales también fue..., fue un cambio muy grande de la profesora de antes que pasaba un poco de ellos, a mí,...que tampoco es que hiciera mucho, pero te preocupabas un mínimo y entonces,...y bueno, el tupo de trabajo, que no tiene mucho que ver en un pueblo con el de una ciudad,...(...) además esto de que te estrenas allí,...llegas superinsegura el primer día que llegas a trabajar, supernerviosa,...pero J.I., el que estaba en C.M., era supermajo y me ayudó mucho,...

P. ... ¿Cómo llegaste aquí?

R. Por Pc., en la Facultad, coincidí en una asignatura con él, hacíamos trabajos juntos

y nos veníamos juntos en el metro, y hablábamos bastante de educación,...la verdad es que por lo que me contaba Pc. del colegio, me gustaba. Entonces, al año siguiente, me llamó, presenté mi curriculum y me seleccionaron.

P. Háblame un poco de cómo piensas acerca de lo que hay que hacer con estos "enanitos",...de tu ideología pedagógica.

R. Es un poco complicado..., bueno, en general, pienso que el error que se cometía antes en la E.G.B., era el de instrumentalizarla demasiado, que la idea era meter, meter contenidos, entendiendo que el saber es tener mucho y no en un plan más...que se asiente la persona, ...lo que es realmente; hablando de la educación en general creo que la EGB no tiene que ser eso, sino una etapa en la que se le den los instrumentos al chaval para que pueda ir aprendiendo por él mismo;...los conocimientos creo que son importantes pero hay que tener en cuenta a toda la persona y que es realmente lo de conocer, que no es dar una serie de cosas y que te lorepitan, que no creo que eso sea aprendizaje,...precisamentepor eso es más complejo y es tan importante tener en cuenta toda la serie de valores que estás transmitiendo y actitudes que se están desarrollando y tener en cuenta el chaval,...que no los contenidos como se entienden sólo, sino dentro de todo el marco. Entonces, creo que esta etapa tienen que ser la que le da instrumentos, le ayuda a ir formándose como persona y a tener sus instrumentos para ser una persona crítica y que se vaya cuestionando cosas,...no que sea el típico...que hace lo que se le dice...dependiente; y que a su vez, me parece importante ir fomentando la autonomía, los sentidos, tanto a nivel cognitivo, como social y afectivo, ...entonces creo que en definitiva se trata de ir ayudándoles un poco a crecer,... que es una etapa más educativa que instructiva sólo. Y si nos centramos en E.I., es ir poniendo las bases, y que la base fundamental en estos años yo creo que es el afecto, que es superimportante; crear ese clima apropiado,...mover un poco la curiosidad, la inquietud y a partir de ahí ir elaborando un poco el trabajo, aprovechando mucho las situaciones cotidianas, y bueno, desarrollar todo lo que es hábitos,...

P. ...Y, ¿crees que esa filosofía que me has resumido refleja la realidad?...

R. ¿En mi clase?...

P. ...No, en el centro,...¿crees tu que se intenta?, o...

R. Sí, sí. Yo creo que sí.

P. Y ¿qué es lo que le falta?...¿qué es lo que te gustaría que estuviese más trabajado aquí?...

R. No sé,...no lo tengo demasiado claro los problemas,...creo que hay demasiado idealismo;...ya que lo dices,...creo que en potencia, puede funcionar..., que la gente que hay aquí tiene más o menos esa idea base, cada uno con sus matices y con su manera de hacer, pero que...que aquí hay gente que sí, con ganas de hacer, ...pero luego, en la realidad que se nos va un poco de las manos, que...no llega a cuajar totalmente;...supongo que es un poco también por los problemas que tenían aquí antes, que ha sido muy transitorio, que ha habido gente que se ha ido en dos o tres años se ha ido bastante gente y hemos venido gente nueva sin expectativas tampoco claras,...bueno, veníamos para un trabajo pero no sabías si para quedarte o qué...; entonces no es igual la actitud si ya lo ves como tuyo, a elaborar,...ha habido un período de adaptación de la gente que hemos entrado;...entonces, no sé si el problema realmente es ese o hay otro. Creo que muchas veces, en general, perdemos el principio de realidad, que somos demasiado idealistas y te pones unos objetivos muy a largo plazo pero sin tener en cuenta las limitaciones y que muchas veces quieres, eso,...quieres alcanzar y alcanzar, pero tienes otra serie de presiones o condicionantes y, bueno, pues no es malo recortar si no puedes dar más, pero entonces hay que plantearlo así. No decir, yo pretendo alcanzar esto,...sino decir, bueno, idealmente eso es lo mejor, pues vamos a ponernos unas metas más cortas que sean alcanzables...

P. ¿Tú te encuentras satisfecha trabajando aquí?

R. Sí, pero...el futuro no lo veo claro,...

P. ...O sea, encuentras que las energías que te dejas aquí todos los días -que por lo que te he visto son un montón- están bien gastadas,...

R. Sí, si no fuera así, ya me hubiera ido. Hasta ahora me siento satisfecha, pero, vamos...también sé que esto no puede durar así demasiado,...bueno, ...también por mi situación que yo el gastar tantas energías, ahora no me importa, pero de la misma manera, tampoco creo que fuera capaz de continuar luego, ...muchísimos años;...en ese sentido admiro un montón a la gente que lleva aquí desde el principio, porque creo que sí, que han estado dando la talla de una manera u otra desde el principio, y eso lleva un desgaste...

P. ¿Elegiste preescolar, o te tocó?...

R. Lo elegí. Bueno, yo había estudiado esa rama. Me gusta esa etapa. Al mismo tiempo, cuando llegué aquí, me seleccionaron para tercero, pero viendo mi curriculum, creo que sí influyó. Pero creo que en educación hay que cambiar,...no se puede estar siempre, porque tiene un desgaste y pienso que un educador infantil tiene que ponerse una meta de cambiar, dentro del campo de la educación pero no permanecer siempre, porque eso desgasta mucho.

P. ¿Tú crees que el contexto general del centro favorece a los niños con dificultades?...

R. Sí, sí, sí.

P. ...¿Por qué?

R. Precisamente por el tenerles en cuenta,...a la hora de trabajar que no sea una forma estandarizada, es decir "tengo que conseguir esto en abstracto, sin tener en cuenta el grupo al que va dirigido. Yo creo que aquí sí que se tiene en cuenta, y precisamente por eso no sé, a la hora de comparar,...pues inquietudes de padres, que el miedo de muchos es lo del nivel,...todo el agobio de contabilizar el conocimiento, de decir "llegan a bachiller y no tienen el nivel que en otros coles, porque en otros coles ya han dado no sé qué y no sé cuántos y aquí no y aquí no", creo que en ese sentido, puestos a comparar, aunque no estoy de acuerdo con esa línea, pero creo que, bueno, pues en este caso se tiene más en cuenta a los que tienen dificultades y a lo mejor se descuida un poco más a los más aventajados, pero precisamente sí que tiene muy en cuenta a los chavales que tienen problemas, que en otros lados pienso que se les deja más de lado.

P. Y dentro de tu clase, ¿tu grupo cómo lo ves, después de dos años trabajando con él?

R. Bastante mejor, pero no sé,... todavía hay muchas historias por resolver, y problemas que quedan fuera del alcance del colegio. También estamos limitados, y tu tienes aquí unas horas pero hay problemas arraigados de antes y con otra serie de elementos que tú no puedes controlar y que afectan,...y también hay que ser consciente de eso,...y hay chavales con problemas... Pero, valorando en general al grupo lo veo mucho mejor que el curso anterior. Era un grupo con bastantes problemas de comunicación, que aunque aún existen, creo que están bastante paliados: ya son capaces de escucharse y de tener unas actitudes mínimas...

P. Y a Tamara, ¿cómo la ves?

R. Ahora mismo, dentro del grupo yo la veo bien y que puede seguir avanzando, aunque lo haga más despacio que los demás, pero creo que, incluso dentro de los aprendizajes escolares puede evolucionar. Cruz está preocupada por la lectoescritura, pero... Pero dentro de este grupo, aquí y este año, la veo bien. Ahora, también sé que puede encontrar más problemas que el resto, después. Pero por eso también tiene más ayudas, porque como el problema está ya especificado, está, de alguna manera etiquetado, y aceptado por todos,...por padres, por el centro, por otras instancias, también tiene más atenciones, mientras que otros chavales que tienen problemas, no ocurre eso, al no estar catalogados,...pues bueno. Me parece importante siempre cualquier chaval que tenga problemas, no es ni más ni menos,... la dificultad es llegar a todos...

P. Y T. ¿ha sufrido un progreso importante, no?

R. Sí...

P. ...No me refiero sólo en cuestiones de conocimientos,...

R. ...Sí. En ese sentido T. es una chica bastante fuerte, con estrategias como para resolver problemas,...por eso..., a nivel social la veo muy bien. Entonces sus únicas limitaciones son a nivel cognitivo, de que pueda llegar...pero no creo que eso sea una limitación a la hora luego de vivir, creo que puede llevar una vida integrada dentro de la sociedad...

P. Y los padres, ¿cómo crees que lo ven?, ¿están satisfechos con ella, o...?

R. Me imagino que tienen sus miedos. A priori, la apariencia que dan es que sí, que están satisfechos, pero también..., bueno, yo creo que todos los padres de integración,...el miedo lo tienen...

P. ¿Son realistas con respecto a T.?

R. Pienso que sí,...bueno, lo que exteriorizan. Si te pones a indagar, ya ...a interpretar tu cosas,...no lo sé...pero por lo que manifiestan aparentemente, sí.

P. Y ¿tú ves que la niña pueda tener problemas cuando llegue a primero?...

R. ¿Con la lectoescritura?, Puede que sí...

P. ...Incluso en la adquisición de conocimientos matemáticos,...o en otras cosas...

R. ...puede que sí. Si problemas yo no digo que no vaya a tener,...pero creo que pueden ser salvables.

- P. Y, ¿con respecto a la socialización?...¿tú ves que haya evolucionado?...
- R. ...Sí, porque, aunque todavía le cuesta, pero creo que ya es más capaz de aceptar ciertas frustraciones, a la hora de..., cómo se apega mucho a determinada gente, ...que es de relación de un grupo cerrado, más o menos, vamos en concreto de una persona, de pareja dual...
- P. ¿A S.? ...
- R. Sí, a S. Creo que en ese sentido va siendo más capaz de asumir una relación no tan cerrada...
- P. Se comunica con todos ahora,...
- R. Sí, ...su predilección sigue siendo S., lo que pasa es que antes no aceptaba para nada el que S. le dijera que no o se fuera a jugar con otra persona; lo vivía supermal, y ahora sí que es capaz de aceptarlo, pero su predilección sigue siendo la misma...
- P. Y tú ¿tienes algún indicio de cómo se ha producido ese proceso? ¿por qué...ha superado esa dependencia que tenía...?
- R. ...¿Que lo haya aceptado?, pues yo creo que como se aceptan ese tipo de cosas, ...porque no queda otro remedio...
- P. ¿Es un proceso de maduración natural...?, o...
- R. No, de maduración,...
- P. Pero,....¿espontánea? o crees tu que ha estado arropado por un determinado contexto,....unas intervenciones vuestras,...
- R. ...Es que una intervención específica no es, pero sí que, bueno, pues intentar razonar eso, y con actitudes..., no decirle "ay, pobrecita", sino de hacerle que se enfrente, decir: bueno T. tienes que aceptar que igual que tú, a lo mejor no te apetece jugar con otros niños, en determinados momentos a S. no le apetece, ...en ese sentido, sí. Y los padres también, bueno y Cr. (profesora de apoyo).
- P. Ese tipo de problemática ¿ha sido tema de conversaciones entre Cr. y tú?...
- R. Sí, y con los padres también...
- P. ¿Era un objetivo vuestro?...
- R. Sí. Pero es un poco la actitud general con ella y con otros niños, que con ella igual; que no, porque sea de integración,...se tienen en cuenta sus necesidades más específicas, pero también la actitud...; y lo que te hablaba de la autonomía, lo que

se intenta eso, no superarroparles; hay momentos en que sí necesitan esa seguridad de apoyo, pero hay otros a quienes tienes que ir observando,...pero hay en algunos casos dificultades por parte de los padres..., que les arropan y les mantienen más infantilizados y no les dejan crecer...; en ese sentido, a la hora de sentarse, he procurado que no estén siempre sentadas en la misma mesa;...a la hora de hacer grupos, en talleres, a veces les has dejado solas y, otras veces, de una manera indirecta, sin decir "no, tú no vas con ella...", pero sí has intentado...

P. Con respecto a ti, T., el año pasado mantenía una dependencia...

R. Sí, pero ha dependido mucho más de Cr. que de mí. Conmigo tiene una buena relación, pero con Cr. es mucho más fuerte. De hecho, el otro día en el Zoo tuvimos una pelotera gorda con ella. Porque el año pasado, cuando hacíamos las salidas los preescolares, sólo estaba ella de integración. Entonces Cr. siempre iba con ella. Entonces, bueno,...está un poco acostumbrada, y este año, en 1º de preescolar hay otros dos niños, que a la hora de hacer salidas hay que repartirse,...y entonces T. no acepta que Cr. no vaya con ella, ...y otras veces ha colado,...pero esta vez -un poco provocándolo nosotras-, de cara al año que viene, (posiblemente no esté Cr. en su Ciclo, y porque vaya desvaneciéndose la dependencia de ella),...los de integración nos lo repartimos las educadoras, y los dos de preescolar fueron una con Judith, y otro con Cr., y a T. le tocaba en mi grupo. Antes, no quería ir (porque no venía su padre, que normalmente viene a las excursiones), y dice: "bueno, ¿pero me va a tocar con Cr.?" Y le dije "ya veremos", pero ella lo entendió como afirmativo. Y el día de la excursión armó una supergorda, llorando histérica, incapaz de escuchar, "que no, que no", que ella no se venía así,...la madre presionó de alguna forma, diciendo que si iba así no venía y, bueno, al final le dijimos "vale". Luego ya en el autobús lo hablamos, intervino también J., lo aceptó y bien...Luego estuvo conmigo muy bien todo el día,...incluso me gastó una broma cuando ya fui a hablarle "pero, hombre, ¿porqué te pones así...?, pero ¿estás enfadada?...y ya de repente pone una cara..., y empieza a reírse "pero sí es una broma que te he gastado". Conmigo tiene una relación buena, que no es que prefiera a Cr. y conmigo no me quiera ni ver. Pero sí es verdad que con ella tiene una relación mucho más fuerte que conmigo.

P. En lo escolar, ...el trabajo con T., depende estrictamente de ti?...

R. Está mediatizado por Cr.

P. Ella viene, y hace intervenciones directas...

R. Sí. Al principio de curso lo hacía aquí y ahora lo hace fuera del aula; ...el programa, por falta de tiempo..., está revisado por las dos, pero..., vamos..., aquí el planteamiento era de hacerlo conjunto, pero, como siempre, por falta de tiempo..., lo hizo ella, y luego lo hablamos entre las dos,...el seguimiento lo llevamos las dos. Hay cosas específicas, que son las cuestiones de fonología, que eso lo lleva ella. Yo trabajo cosas que viene bien trabajar y, a lo mejor hago más hincapié en actividades grupales. Cosas que, a lo mejor, pasaría más por encima, pero que como sé que a ella le viene bien, pues incido más en ese tipo de actividades. Que le viene bien a ella y a otros niños. Y luego, a la hora de, no sé..., p. ej., donde tiene problemas,...en las grafías por los problemas perceptivos que tiene, ella va más atrasada, bueno..., ella y otros cuantos...Es que, digamos que su trabajo aquí en la clase no es que sea,...es lo que te iba a contar del retraso, p. ej. en las grafías de los números,...y de la asociación cantidad/número, ...ella tiene problemas con respecto al nivel general, pero hay otros tres o cuatro niños

que están como ella. En ese sentido, a T. se le "machaca",...ya los otros,... están más a mi cuidado, que muchas veces no llegas a darles el tiempo que necesita cada chaval, porque no llegas. Que eso es lo que a mí me agobia más. Que vienes con la idea de que no hay que estandarizar, que hay que llegar a cada uno, pero yo me veo superlimitada,...y realmente no llega a dar todo lo que se necesita. Entonces, puede que los otros se avancen y ella se estanque. Y en ese sentido, de la clase, no es un trabajo totalmente diferente a lo que se hace, es adaptaciones a lo que se hace en clase. El trabajo grupal colectivo ella lo sigue igual,...trabajos de ritmo, y además que a ella le vienen bien. Y luego el trabajo más individual, que es el más de mesa, ...pues ese..., hay cosas que ella puede seguir y hace lo mismo que los demás, que...por eso, es que hay un seguimiento de las dos y luego una adaptación igual que de otros chavales, y por ej., en las grafías que va algo más retrasada, pues si estamos trabajando, por ejemplo, el nueve y ella está todavía con el tres o el cuatro, a ella le doy una ficha del cuatro y me pongo con ella con eso, igual que hay otros tres o cuatro que van como ella, que van por detrás. En lo que se le nota más en clase la diferencia es en las grafías de números, y en la grafomotricidad general. Los otros están a lo mejor en el trazado de bucles y ella

a lo mejor está todavía en el semicírculo...u otro más atrás del proceso. En ese sentido, no sólo a ella.

P. Ella no tiene la sensación de que está desfasada?...

R. No, porque ella no es la única que está realizando un trabajo diferente...

P. ¿Crees que es consciente de que tiene un tratamiento específico, diferente?...

R. Sí, sí...

P. Y eso, ¿cómo lo vive ella?...

R. Lo que te iba a haber contado antes de la dependencia con Cr.,...que a veces lo utiliza... cuando estaba mal con Sara, prefería irse de la clase,...que Cr. también lo tiene muy en cuenta. Por ejemplo, hoy en el recreo se la iba a llevar y como ha visto que estaba enrollada con la otra no se la ha llevado. Que nosotras también tenemos un poco de cuidado en ese sentido,...de cuidar,...a lo mejor ese día en vez de llevarla Cr. fuera de la clase, pues se queda aquí y si se queda, a lo mejor en el recreo, que se queda a veces, no se queda con T. sólo, se queda con un grupillo, que a los niños muchas veces les encanta quedarse aquí..., entonces, sí que es consciente, que es diferente, y además ella alguna vez lo ha verbalizado, que ya te lo hemos dicho a ti, con la historia de cuando lo de S.,...de "cojita",...que lo tenía muy asumido, que ella era cojita, que era diferente, pero que había otros que también eran diferentes, ...que llevaban gafas,...y que no pasaba nada. Me imagino que eso se lo hayan dado de alguna manera razonado a ella,...pero que lo tiene asumido, ...que te lo cuenta así,...y que también, a veces se aprovecha de eso, ...cuando estaba mal con S. y prefiere irse con Cr., porque además es una situación de privilegio con respecto a los otros, porque como a todos les encanta irse..., entonces en ese sentido sí que es consciente; ahora, con respecto a la clase en un sentido peyorativo, de sentirse que ella..., yo pienso que no.

P. Me ha contado Cr. que, tanto el año pasado,...como éste que le han repetido pruebas, y estaba por debajo. Coincide con tu percepción de...

R. Es que no he hablado con Cr., no puedo decir nada. Así, a priori, habría que saber qué pruebas le han pasado...

P. ...Pero, tu idea sobre la capacidad de aprender de T. cuál es hoy...

R. ...Mi baremo lo hago con respecto al grupo. Que por eso las pruebas habría que revisar cuáles se le han pasado,...también puede ser que esté por debajo, ...pero

igual también es que está por debajo todo el grupo. Yo respecto al grupo, va un poco más retrasada...

P. ...Ha sido el WISC ...y, por lo visto, en la escala verbal da bastante bien,...Es en la manipulativa donde falla, pero es que, claro...

R. Sí,... a la hora de recortar y eso, sí; ...en la escritura va a tener problemas, si eso está claro...; respecto al grupo general va ..., tiene algo más de retraso donde te he dicho. En la lectura no creo,...donde creo que vaya a encontrar problemas es en la escritura, pero porque ella tiene problemas en las grafías ahora. En la lectura yo creo que no,...bueno, tiene algunos problemas de percepción..., aunque en eso sí que ha ido avanzando,...

P. Pero no son tan llamativos como para pensar que...

R. ...Personalmente creo que no. Cr. piensa que sí. No sé,...tampoco lo hemos contrastado...

P...A mí siempre me ha llamado la atención la discrepancia que hay entre tus expectativas, o tu visión de...

R. ...Sí,...porque Cr. está muy agobiada en ese sentido con T.

P. ...Mientras que Cr. lo ve de una forma muy pesimista...

R. ...Cr. está muy agobiada con T,...se agobia mucho y a veces le mete mucha prisa a ella, porque se agobia...; eso lo hemos hablado entre las dos... No sé, yo es que también lo veo aquí y ahora, después no lo sé,...en la escritura si estoy de acuerdo con Cr. en que tenga problemas,...lo que pasa es que a mí no me parece tan grave, porque si realmente va a llegar a tener problemas insalvables, creo que hay otros medios, pues no sé...para eso están los ordenadores,...

P. Ahora mismo,...¿hay niños del mismo nivel que T., e incluso más bajos?...

R. ...Más bajos,...había antes más bajos, pero ahora mismo..., la verdad es que sí, que es verdad, que cuando se empieza a trabajar, que es verdad que T. va más lenta. Sí que es verdad que algunos chavales estando a comienzos del curso peor que ella..., han avanzado más deprisa, o sea, están por detrás que los demás pero, en esa evolución han avanzado más deprisa;...por eso, ...tampoco lo tengo claro,...hoy por hoy tampoco la veo tan mal, sé que va más lenta, pero tampoco sé hasta qué punto esa diferencia va a ser abismal,...ahora mismo la diferencia es salvable...

P. ...Y en cuestiones de conceptos más abstractos, ...como el número, seriaciones,

tamaños, formas...

R. ...Bueno, con la seriación tiene problemas,...es que la seriación yo la trabajo a nivel de grupo y la verdad es que,...tienen problemas en general, ...quizás sea problema de cómo lo haya trabajado yo,...

P. ...¿Y asociaciones?,...

R. ...Sí, eso lo va haciendo ya,...sí, porque también lo ha trabajado Cr.,...la seriación le cuesta, depende del grado de dificultad,...por eso no sé, que...hablándolo con Cr., que en la prueba había dado mal en lo de la seriación, pues la verdad que puede ser, porque yo lo he trabajado siempre a nivel grupal, y la verdad es que cuando se lo complico un poco les cuesta y, a lo mejor ha sido problema de cómo se lo he trabajado yo, que no lo he sabido trabajar bien.

P. ¿Su esquema corporal lo tiene,...? ¿reconoce los elementos básicos?

R. Sí. Incluso izquierda y derecha, incluso otros chavales no lo tienen y ella sí.

P. ...Con relación a sí misma..., ¿y con relación a otra persona que esté enfrente?...

R. ...La verdad,...eso no lo sé...

P. ...Bueno, tiene siete años, ...tampoco habría que exigirle,...

P. ...Por eso,...es que en los niveles exigibles ahora, yo no la veo que esté mal,...ahora, lo que no tengo tampoco claro, que es en lo que discrepamos Cr. y yo, es que ella piensa que se va a quedar estancada después,...eso es que yo no lo tengo claro, ahora mismo creo que no es tan problemático, ahora...tampoco lo sé si igual luego los demás avancen más deprisa y ella se quede estancada. Tampoco puedo pronosticar eso.

P. La coordinación con Cr., ya sé que es fluida y tal, pero...piensas tú que podría haber algo para mejorarla..

R. Sí, ...vamos, mejorable es lo de la coordinación, ..pues lo que te he dicho antes del programa y tal,...pues que se hiciera más conjuntamente y un seguimiento más sistemático entre las dos;...que a lo mejor se hace, pero más,...a lo mejor..., de pasillo...de comentar cosas, pero no sobre el papel. Lo que pasa es que creo que tampoco se nos puede exigir más. Creo que dentro de nuestras limitaciones estamos haciendo todo lo que podemos. Que eso es mejorable pero, ante las limitaciones, creo que no podemos hacer más.

P. Tú ¿qué es lo que esperas de Cr.?

R. ¿Como persona de apoyo?...

P. Sí.

R. Bueno, pues lo que está haciendo. Creo que está haciendo una buena labor. Creo que es una buena labor, y bueno, pues ya lo hemos hablado otras veces en ciclo...

P. ... ¿No hay cosas que echéis en falta que ...?

R. No. Porque, bueno, yo creo que en potencia y teóricamente, también el de apoyo se tendría que encargar un poco de los chavales con necesidades educativas pero no etiquetados, pero también es verdad que ella, está el condicionante de tiempo y que no llega a más, y que en la medida que es posible, aunque sea sólo comentarios de cómo ves, puesto que es una persona de fuera que viene, siempre te ayuda el ver..., que tú a lo mejor estás superagobiada con una historia de dentro y una visión de fuera te viene bien..., decir "oye, ¿tú cómo ves?",...a lo mejor es que te estás agobiando mucho, mira, aléjate un poco del problema,...en ese sentido, pues como la relación con Cr. es buena, la tenemos. Entonces, bueno, sería deseable que hubiera más seguimiento en esos chavales. Pero también creo que no se le puede pedir más. Que hace todo lo que puede.

P. ¿Te sientes preparada para el trabajo que estás haciendo? Entiéndeme, siempre uno entiende que puede hacerlo mejor,...pero que no sientes tú angustiada ante los problemas?...

R. ...Estoy contenta en lo que apporto, pero creo que todavía me falta también mucho. Del año pasado a éste he notado mucha diferencia. También era el ...Bueno, tuve problemas con el grupo...hasta nos costó bastante adaptarnos el uno al otro, ...y la verdad es que se nota, la inseguridad del primer año, aunque había trabajado antes de interina, era el primer año que tenía un curso completo y con pequeños, y la verdad es que, bueno...había momentos en que te sientes inseguro con lo que haces, que tienes unas ideas pero, a la hora de ponerlas en práctica te encuentras con problemas que no sabes muy bien,...y no es lo mismo que tengas algo como muy marcado,...unos objetivos superestructurado...

P....Si tuviese alumnos con unas características más problemáticas que las de T., ¿tu no te asustarías?,...

R. No.

P. ...Es decir, para eso te sientes preparada....

R. Sí. Vamos, no es que supiera resolver todas las situaciones pero no me asustaría. Bueno, luego, lo positivo de este colegio,... y también depende también de cómo estén las relaciones, también es verdad que el año pasado tampoco teníamos la misma comunicación dentro del ciclo de E. I. que este año. Entonces, bueno,...es muy importante, ante tus angustias y tal, tener alguien con quién contrastar ese tipo de cosas y entonces, este año lo hemos vivido y creo que eso es positivo, a la hora de esas inseguridades que se te van presentando.

P. ¿Y cómo ves el trabajo que habéis iniciado sobre la integración?,

R. No lo sé, no lo veo claro,...

P. ¿No lo ves claro?...pero crees que era necesario hacerlo?...

R. Sí. Pero creo que como otras cosas que hay en cole, se cuestionan pero no se llega a un seguimiento después. Como que,...se habla, pero no cala. Creo que hay actitudes que habría que trabajar, de eso y de otros temas, pero que es difícil llevar, que es un poco,...es igual que el trabajo en la E.I.,...creo que influyen demasiado las cosas personales, que no debería,...que yo antes, me parecía mal y lo criticaba, pero ahora que lo estoy viviendo creo que es una realidad que está ahí. Que tus relaciones personales con los demás influyen en las laborales,...en como....esa coordinación que es importante, ...es...imprescindible en educación, y en la forma de trabajar que pretendemos aquí, pues es la dificultad. Entonces,bueno, lo de integración me parece importante, pero creo que ahí también era cuestión de actitudes, ...de cosas de dentro,que esa revisión me parece que está bien y que había que hacerlo, pero que los problemas de base no sé si los resolverá... Personalmente no estoy muy convencida.

P. ¿Por qué?

R. Por eso, porque son problemas...no sé,...

P. ¿No son estructurales los problemas?....

R. ...Sí y no.

P. ...¿Hay más impacto de los problemas personales, de implicación?

R. Sí. Exacto. De actitud, de implicación, y entonces,...bueno, eso es difícil sacarlo.

Bueno,...de todas formas creo que se ha avanzado bastante. Desde,...todo el tiempo que yo llevo aquí, yo creo que se está evolucionando positivamente en ese sentido.

P. La hojita ésta que hicisteis, ¿crees que ahí está bien reflejada la problemática?,

- ...Aquí hay una serie de problemas en los que parece que estáis de acuerdo,...¿son realmente estos los problemas o hay algún problema más?
- P. ...Sí. Si los problemas son esos. Lo que pasa es que la manera de abordarlos,...y hay cosas que se dijeron que también dentro de los que estábamos allí una gente estaba más de acuerdo y otras menos, que eran generalidades, pienso yo..., aunque eran concretas, pero que se pueden quedar al final en generalidades, aunque intentamos concretar, para no perdernos. Creo que era necesario y fue positivo. Pero, personalmente no estoy segura de que llegue a... Aunque igual es que es una pretensión que no se puede,...
- P. Pero el trabajo no está terminado, no?...habría que reunirse otra vez,...
- R. Sí, para antes del 15, habría que jerarquizar los problemas por ciclos y después habrá Claustro para contrastar la jerarquización que ha dado cada ciclo.
- P. Al margen ya de esto, este estudio que estamos llevando a cabo aquí,...¿crees que ha tenido alguna influencia en el centro? Si la ha tenido ¿en qué? y si no la ha tenido, ¿por qué...
- R. No sé,...hasta ahora creo que no, porque bueno, los problemas,...no sé, también el cuestionamiento que se hizo de cómo se hizo el año pasado; éste tampoco se ha visto todavía realmente en qué va a quedar esto. Y el año pasado, yo creo que no, pero por los problemas que hubo de contrastación de información; que eso no se dio realmente; entonces, pues lo que se había hablado no era información nueva que se nos diera,...a lo mejor el objetivo era,...alguien desde fuera que diera una visión de..., y entonces lo que se aportó yo creo que no era nuevo, que éramos conscientes de que esto pasaba. De alguna manera, quizás, es lo que dice Pc., de la historia que se está removiendo ahora de integración, como que a lo mejor es validar de alguien exterior, que lo diga alguien de fuera, cara a la comunidad, a los padres y tal, ...como que eso llega a validarlo más. Pero, no sé, que ahora mismo tampoco se ha visto. Eso yo creo que será después de ver...
- P. Ya. Pero, ¿tú crees que el hecho de haber venido aquí a hacer este estudio ha podido, ...o sea, no motivar a reflexionar sobre los problemas, que eso ya lo estáis haciendo,...
- R. ...Es que tampoco puedo hablar por otras personas...
- P. ...No, tú habla por ti. Sino, ...si ha servido para, por ejemplo,...centrarte en ciertos

temas o contrastar algunas percepciones...

R. No, para mí ha sido grato, incluso me gusta hablar contigo y tal,...y no creo que esté de más, ...pero que me haya aportado algo nuevo, no.

P. En principio, ¿esperabas que te iba a aportar algo?...

R. No. No iba con una expectativa creada. Me parece una buena propuesta, pero...Bueno, si he de ser sincera, el año pasado, al principio me daba un poco de miedo, porque la verdad es que mi clase estaba mal y...hasta que me acostumbré un poco a ver a gente..., porque tú ya sabías la problemática que había y tal, pero la verdad es que...en principio, no es que..., siempre he estado dispuesta, ¿no?,...creo que esto es positivo, pero un poco así, de decir...¿no?, "¡Dios mío!, ¿a ver este día qué pasa?",...me ponía nerviosa. Es verdad que los chavales de por sí estaban revueltos y tal, pero...quieras que no, ...y a mí como no estaba a gusto con esa situación, pues me daba también miedo el...vivirlo,...que otra persona, ...Pero porque yo tampoco lo vivía...

P. Pero eso yo lo veía como algo normal...

R. ...Pero por miedo,...es decir,...yo en mi clase cerrada y que no vean lo que hago,...yo en ese tipo de cosas no tengo prejuicios..., y no de que se cuestionara mi trabajo...

P. ...No, pero por el hecho de que la clase no funcionaba como tú esperabas que podía funcionar, ¿no?.. Por otra parte mi papel tampoco es el de un juez -aunque, a veces, tenga que emitir juicios-, pero no para decir "Concha un 7 ó un 9",...

R. No,...pero también era por miedo de cara a los demás porque el año pasado también se cuestionó mi trabajo a nivel de ciertos sectores...Entonces, con gente que había tenido problemas. Entonces, pues de alguna manera era real que la situación era caótica y que había problemas, pero si encima se reforzaba a esa gente que no había dejado ningún margen de confianza,...

P. Y el hecho de que yo haya ofrecido descripciones y emitido juicios sobre tu clase ¿le ha dado a alguien motivo para reforzar,...o te ha perjudicado?

R. No lo sé. No creo. Eso es un poco el problema que veo yo aquí, ...pues en cuestiones como la integración,...que pensamos cosas pero no llegamos a exteriorizar a otros,...aquí a nadie, a priori le parece nada mal, y todo está bien y no sé qué, pero por detrás lo vamos hablando con otros o pensando.

ANEXO X**ENTREVISTA A PROFESORA DE APOYO: CR.**

- Fecha: 11-5-92.

P. Podríamos hablar de ti. De tu historia personal y profesional, por ejemplo, ...¿por qué te dedicas a la Educación Especial?

R. Desde que estaba en bachillerato tenía unos vecinos que son deficientes, son niños con *deficiencia media y severa*, y su madre me *contrataba para cuidarlos*. Yo creo que por ahí me enganché. Luego pensaba estudiar Psicología, pero me empezaban a meter mucho miedo con la Estadística /(...), lo que yo quería era estar con ellos (los niños) y si me metía en Psicología era muy difícil. Entonces empecé Pedagogía. Al principio estuve a punto de dejar la carrera,...

P. ¿en qué año acabaste?

R. En el 90.

P. ¿Entonces, este es tu primer trabajo?

R. sí, oficial. Durante la carrera estuve en CEPRI. Luego coincidí también en El Nido...

P. En CEPRI, con Tamarit. Sería muy interesante, ¿no?...

R. Sí,...demasiado;...lo que pasa es que lo de la modificación de conducta está muy arraigado. Lo que pasa es que con esos chavales tan severos, tienen que funcionar así. Pero a mí me sirvió de mucho. Estuve con los profundos el primer año y el segundo con los medios (...)

P. Y, ¿cómo llegaste hasta aquí?

R. Cuando terminé la carrera eché una instancia para trabajar en el CNREE, y me *seleccionaron pero como no sabía inglés no me cogieron*. Mandé el curriculum a varios colegios, y es el primero del que me llamaron. Pero no lo conocía.

P. ¿cuál es tu enfoque de la integración? ¿qué es lo que tú puedes aportar en este centro?

R. Yo creo que fundamentalmente es un aporte,...no es que sea más profesional o más especializado sino intentar que los chicos accedan de una manera más fácil a las aulas. En la Escuela Infantil es más fácil hacer esto porque los chicos están más

cercanos a las experiencias de los demás;...yo lo que noto es que hacia arriba, las experiencias se van distanciando y ahí el apoyo tiene que estar más pendiente,...¿no?, pero yo creo que fundamentalmente en la Escuela Infantil es hacer que el chico tenga experiencias que luego pueda generalizar a las otras, como los demás y les sea más fácil, y sobre todo con carácter de supervisión a los educadores. Porque yo creo que en la E.I. es más fácil que el educador trabaje con los chicos de integración. No es que tenga más tiempo, pero como el grupo trabaja solo muchas veces por que a lo mejor está organizado sobre talleres o juegos, pues puede dedicarle más tiempo; entonces, muchas veces, lo que le falta al profesor es supervisión...

P. ¿en el sentido de orientación?,...

R. Sí,...de diagnóstico,, asesoramiento,...lo que pasa es que buena parte del trabajo es también de intervención, que...aunque no se quiera,... el educador no tienen tiempo...

P. ...o sea que la intervención del profesor de apoyo, independientemente de como la realizáis aquí, la ves más como asesoramiento que como intervención directa,...o sea, indirecta, más que directa ...

R. ...sí. A mí me parecen igual de importantes las dos. (...) Lo que pasa es que yo creo que hay que darle más importancia al asesoramiento y que el profesor ponga de su parte para hacerlo; que no caigan las tintas solamente sobre el profesor de apoyo. Lo que pasa es que en la E.I. hay menos presión; como los chavales pueden compartir experiencias...El educador, a poca experiencia que tenga, o sentido común, adapta lo que está haciendo o deja entonces al niño de una determinada forma; luego, el niño tiene suficiente interés como para desenvolverse él solo. Lo que veo es que a medida que van subiendo de nivel el chico se distancia más y como que necesita más que le estés empujando, ...los chavales en la E.I. se organizan ..., aunque hay algunos casos aislados, ellos se buscan artimañas para hacer cosas y le están sacando algo de eso, las interacciones con los otros son más de tú a tú, más compartidas, más "yo llego hasta aquí, tú hasta donde llegues". Yo noto que funciona de otra manera, y la presión hacia el apoyo yo creo que es menor. En cuanto a intervención, a mí me están todo el día preguntando: "pues si le pasa no sé el qué ¿y ahora qué hago?". Por ahí van los tiros, ...como que hay menos presión de ir y decirte: "¿por qué no vas y miras a ver a este niño qué le pasa?"

P. ¿Tú has estado siempre en la Escuela Infantil?

- R. Sí. El año pasado también tenía 1º de E.G.B.
- P. ¿Tu experiencia dentro del equipo coincide más o menos con la de tus compañeras?
- R. No. Hay otras demandas y se exige mucho más del apoyo. Porque aunque se da mucha importancia a toda la historia del diagnóstico, el seguimiento, formación y tal, luego se las demanda mucho. Entonces, la intervención prima mucho sobre otras cuestiones. Creo que se les hace más presión en este sentido.
- P. Entonces, tú te sientes más comfortable aquí que tus compañeras?
- R. Sí. No sé,...mi experiencia ha sido, yo creo, más gratificante que para ellas.
- P. ¿Qué es lo que tú echas en falta para que estuvieses, digamos, al cien por cien?...
- R. Fundamentalmente, tiempo,...porque lo del asesoramiento lleva mucho tiempo. Es que el educador de la E.I. -también los de EGB- salen bastante cansados. Pero es que el educador de E.I., como además tienen comedor, el rato que sale a comer, pues muchas veces no le apetece hablar... Y luego, yo creo que somos muy ambiciosos a principios de curso, al decir que vamos a hacer un montón de cosas...
- P. ¿Cuáles son tus papeles aquí?....¿Hacer apoyo, también talleres, ...¿no?...
- R. Coordino la Escuela Infantil,...luego, todo el trabajo que no es del claustro, hago los proyectos, los seminarios, ...llega un momento que no tienes tiempo para lo realmente urgente. Y luego, en casos aislados, el compromiso de los educadores, ...hay educadores que están muy comprometidos, que trabajan muy insistentemente, que están bastante informados, cuando les pasas un documento se lo leen, y hay otros como que se relajan más...Fundamentalmente esas dos cosas, porque la organización y todo el trabajo de conjunto entre educador y profesor de apoyo se puede hacer si tienes tiempo, pero, desde luego, si tienes media hora para hablar, vale,...hablas de una manera..., no tomas notas, p. ejemplo. Lo que pasa es que yo como tengo la facilidad de que las aulas están conectadas, pues hay mucho trasvase de información en plan informal.. Es muy fácil que yo esté trabajando en un sitio y en un momento dado, otra educadora me demande y yo vaya. En ese sentido hay más fluidez.
- P. ¿Cuántas unidades coordinas?
- R. Cinco. Porque en una no hay (ininteligible en la grabación)...
- P. ...más unidades que las demás profesoras de apoyo, aunque no tengas más niños,...
- R. ...niños son siete en total, más los que tienen necesidades especiales sin ser de integración, sobre todo en preescolar.

P. y ¿con los padres trabajas?...¿trabajáis el equipo?,...

R. No, porque el trabajo,...¿en cuanto equipo de integración, dices? o como equipo de la Escuela Infantil?

P. Me refiero a la E.I.

R. Se trabaja con los padres pero a nivel de trasvase de información; algunas veces te piden asesoramiento,...que al chico le pasa no sé el qué,...o con los propios de integración, p. ej., que no tenemos fisioterapia, que a ver cómo podemos organizar,...y en las reuniones se intenta hacer un trabajo con los padres, ...pues un poco dejarles claro dónde están sus hijos, no subir las expectativas, ni tenerlas por los suelos, y sobre todo de que se calmen un poco con las angustias que tienen...

P. ...que será el problema mayor...

R. Sí, porque casi todos tienen deterioro personal...,yo lo que noto es que a lo mejor (ininteligible) con los padres, que intercambien las experiencias y tal, porque aunque se conocen todos fuera, pues si algo desde aquí dentro,... Pero de momento no.

P. Entonces, la planificación del trabajo individualizado la hacéis conjuntamente la educadora y tú?

R. Se hace conjuntamente. A principio del cursos se hace la valoración del chico y a partir de ahí se programa. La programación hasta ahora la he hecho yo, y las comento con la educadora. Entonces, si algo vemos que no corresponde o vemos que no es posible, pues los eliminamos...

P. ¿La valoración...?

R. La general. Luego, la educadora de aula lleva un trabajo y yo llevo otro. Lo que pasa es que normalmente coinciden...

P. ...y de esos datos sacáis..., la planificación la haces tú, ¿no la compartes con ella y tú haces el seguimiento?...

R. Sí. Y ella a veces también lleva el trabajo. Lo valoramos conjuntamente.

P. Vamos a centrarnos un poco en el grupo de preescolar, ¿cómo ves tu ese grupo?

R. Creo que ha evolucionado. La visión que tengo de él es que está mucho más consolidado, más seguro. El año pasado es que esos niños estaban por aquí, por allí, pero no había comunicación entre ellos; es que estaban cada uno en una onda. Y luego, como había tantos problemas, fue como que no se terminaba de afianzar. Lo que me parecía es que era un grupo tremendamente independiente y autónomo, y

eso me parece que lo siguen manteniendo. Yo creo que en ese sentido es válido, pero que el niño que llega allí puede desenvolverse solo, puede organizarse y trabajar. No sé. Como que en ese sentido como que es bastante rico.

Y luego, en cuanto a la comunicación, el año pasado yo lo veía que estaba muy disperso, las relaciones no estaban consolidadas, sí había como unos grupos, pero que no llegaban a afianzarse... Y yo creo que este año ha mejorado. Lo que pasa es que a mi me da un poco de miedo, porque es un grupo que demanda mucho del educador. Este tiene que estar mediando mucho. Porque luego, fuera, funciona bien. Porque yo los veo en el patio y da la impresión de que en cuanto ellos tienen su grupito formado y tienen su historia organizada,...pero yo lo que les noto es que demandan mucho del educador y es muy expansivo, muy "rebolero", ¿sabes?. Entonces, a mi me da miedo el año que viene, con una situación más estructurante, que exija de ellos más atención, más concentración, porque a lo mejor les va a costar...

P....el año que viene cambian...

R. ...entonces cambian. Pero yo creo que, de todas maneras, ni a C., ni a ellos les conviene seguir juntos, porque llevan ya dos años y lo han pasado mal...

P. Sí. Yo también creo que les vaya bien.

R. Yo creo que a los dos les va a venir bien. A los dos, ¿eh? Porque C. necesita descargar un poco tensiones...

P. ...y esa dependencia que tienen ahora de ella...

R. ...claro. Y es que ella ha estado mediando mucho en esa evolución del grupo y entonces también necesita el grupo descargar un poco a ver por dónde va.

P. Y, a T., ¿cómo la ves tu?

R. ¿En qué sentido?

P. Sus posibilidades, su evolución también,...

R. En cuanto a su evolución yo creo que es real, que la ha habido...

P. ¿En qué? ¿en lo escolar o en lo social, o en ambas cosas?

P. En las dos cosas. No creo que más en..., bueno, no me atrevería a decir que en una cosa sola. Yo creo que en las dos ha habido bastante evolución, porque socialmente era una niña, cuando la conocí, que era muy dependiente, que estaba siempre detrás del educador,...y ahora ella también es más independiente. Creo que

se ha contagiado un poco de la actitud de los demás compañeros, en el sentido de que..., tan independiente, tan independiente,...que al final te provocan, hacen lo que les da la gana y cosas por el estilo, ¿no? Pero sí que le ha venido bien en cuanto a que ella sepa ser autónoma, que no necesite estar todo el rato pidiéndole al profesor o al apoyo..."¿y ahora qué hago? si me voy a no sé dónde, y ¿me puedo ir ya?"...que tome sus propias decisiones, porque ella, no es autonomía que no se sepa mover, sino que ella toma sus propias decisiones de decir: "yo quiero hacer esto" o "no lo quiero hacer". Es que antes le proponían cualquier coas y lo hacía, y ahora no. Y luego, en cuanto al grupo, yo la veía el año pasado que estaba más..., aunque estaba con Sara y esa relación se mantiene, como que si tiene que iniciar un contacto con alguien conecta y si no, no.

P. Y sobre esa evolución, ¿tienes una visión de que es una evolución natural, un proceso espontáneo? o tienes el convencimiento de que ha habido un trabajo..., no me refiero sólo a un trabajo específico para aumentar su autonomía, mediante un programa específico, sino mediante las intervenciones en el contexto general.

R. Yo creo que ha sido más el contexto que la propia intervención. Porque C. y yo tenemos claro que había que hacer que la niña estuviera más segura de sí misma, que fuera capaz de tomar sus propias decisiones, pero creo que el grupo ha jugado una baza importante. Porque ella al estar en un ambiente permanentemente en el que los chicos se desenvuelven solos, toman sus decisiones, donde deciden, donde no,...pues creo que eso ha tirado de ella, lo mismo que ha tirado de otros, porque Mabel, p. ej., en ese sentido también ha cambiado.

P. De todas maneras, al tener constancia ya el año pasado de que la niña tenía ciertos problemas, de que era muy dependiente del adulto y también de que sus relaciones se limitaban a una sola niña, ¿habéis tomado algún tipo de medida?, es decir, "bueno, vamos a cuidar esto,...que se relacione más con otros niños", o fomentar determinadas formas de trabajo...

R. Sí, eso si se ha hecho, pero no de manera formal, quiero decir que no se ha decidido "vamos a hacerlo de tal manera", sino que ha sido hecho un poco por sentido común, que ha funcionado, pero que a lo mejor no hubiera funcionado.

P. Pero ¿ha sido tema alguna vez de una preocupación común entre la educadora y tu?

R. Sí. de preocupación, no tanto, pero sí de tenerlo en cuenta a la hora de estar en el aula o a la hora de estar con ella en alguna salida o a de sacar a unos cuantos del aula... En ese sentido sí, pero ha sido más a nivel informal. Entonces, yo creo que ha funcionado más por el contexto que por la intervención. Y luego yo creo que ha habido también progreso a nivel académico. Lo que pasa es que yo veo que tiene muchos (ininteligible). El año pasado cuando le pasaron la prueba de inteligencia (Columbia) no daba la media de su edad, estaba equiparable a su grupo, y este año está por debajo del grupo. Entonces yo veo que tiene alguna dificultad cognitiva, a nivel de memoria ..., y a esos niveles da bajo. Pero, por ej. en otras cuestiones, perceptivas, ...va mejorando; la base verbal la tiene muy bien; la manipulación está tocada. A mí las limitaciones del año que viene,...son muchas cosas instructivas, escritura, matemáticas,...porque ya no es sólo que tenga dificultades motrices, es que le cuesta mucho quedarse con las informaciones, procesarlas. Entonces, si le cuesta a nivel de cosas muy básicas, de los números, de la descomposición con los números, de asignar las ideas a unos determinados símbolos, pues no sé hasta qué punto no va a tener dificultades con la lectura, porque la escritura está claro que dificultades va a tener porque manipulativamente no es hábil; le va a costar, pero yo creo que hay que estar con el "ojo a vizio" porque puede que haya problemas.

P. ¿y qué crees tu que procedería hacer? o se ha establecido ya alguna medida de cara a ese problema, porque parece que la niña va a promocionar....

R. Claro,...no yo tampoco creo que le convenga estar más en la E.I., creo que pase a EGB y luego en primer ciclo se vea lo que sea conveniente, pero yo creo que no la conviene..., tal y como está ella y sus relaciones, y su edad...

P. Pero si ahora tiene esas dificultades en aprendizajes básicos, que en 1º se van a incrementar las exigencias, incluso el ritmo, también, ¿no?...

R. Sí. Pero yo no sé, si se supone que tenemos claro que hay que atender a los muchachos en su necesidad, estando el educador comprometido y sabiendo qué tiene que hacer, yo creo que ella podrá seguir. Para mí el problema principal es lo de los ritmos, que va a haber que adaptarse mucho a ella, porque va muy despacio y le cuesta mucho. Entonces, el problema principal no es tanto que no haya asesoramiento, porque el asesoramiento del apoyo está y el educador tiene facultades para buscar respuestas a sus necesidades de su aula. Yo el problema principal que

veo ese la adaptación a los ritmos; y luego, por otra parte veo un problema de ella.

P. ¿No crees que sí es necesario un plan para intervenir sobre esas habilidades básicas cognitivas deficitarias?

R. ...un trabajo previo, ¿no? sí, claro, yo eso lo tengo claro...

Creo que ..., no sé hasta qué punto conviene empezar a la altura de los demás o empezar por debajo, pero sí creo que es necesario que haya una valoración bastante seria de dónde está la niña y empezar por donde está. Lo que pasa es, que como te decía antes, me preocupa que ella se siente muy mal cuando ve que no llega a donde están los demás. Antes, p. ej., no le importaba trabajar en grupo cuando estábamos con aprendizajes básicos. Ahora se mosquea mucho cuando estamos trabajando ella y yo solas y llega alguien y se quiere enterar. Se mosquea muchísimo...

P. no entiendo,...¿por qué se mosquea?

R. ...porque no..., yo creo que ella no quiere que los demás vean que ella no llega. Es perfectamente consciente de hasta dónde llega, y no le gusta..., por su actitud,...o se inhibe, o se pone a hablar de otra cosa, o te dice que no quiere, o se va por las ramas, ¿sabes?, o se pone a hablar con el otro,...tapa las cosas, ...eso es una manifestación de que ella no quiere que los demás vean lo que ella está haciendo. Entonces se enfada...yo la veo que se mosquea mucho. No quiere que los demás vean dónde está ella. A mi lo que me preocupa es que al año que viene sea todavía más consciente de dónde está y vea que los demás vayan un poco más deprisa y empiece a mostrar conductas de inhibirse o de no querer o negativistas totalmente,... que me preocupa por las dos cosas, no porque no llegue. Y tampoco me preocupa que el educador no sea capaz de adaptarse a su ritmo. Yo creo que eso puede hacerlo. Lo que me preocupa es que ella no acepte su propio ritmo.

P. ...Y que se pierda lo que se ha ganado en seguridad, autoconcepto, etc...

R. ...Claro. Y luego, las expectativas de los padres han bajado, pero siempre han sido "mi niña es muy lista", no te lo dicen abiertamente, pero ellos piensan que tienen una niña bastante..., que es una niña bastante hábil, porque como es una niña muy seductora, muy tal, camela mucho al adulto. Luego, como verbalmente es una niña que tiene muchas capacidades,...como que engaña...entonces, p. ej., la última reunión con el padre, pues, el hombre como que no quiere tener las expectativas altas, pero está todo el rato diciendo "no, sí yo creo que la niña no va a tener problemas", y

tal, y yo desde luego no le voy a decir: "no, pues tu hija no", porque yo no sé lo que va a pasar. Entonces no le puedo decir: "tu hija va a ir bien o va a ir mal". Yo lo que sí he procurado dejarles claro es que no sabemos cómo va a ir, porque este año si ya le cuestan más los aprendizajes instrumentales, pues el año que viene a lo mejor le cuesta un poco más, ...y a mi lo que me da un poco de miedo es que....

P. ...es que no son muy realistas tampoco,...

R. Sí, lo intentan, otra cosa es que lo consigan...

P. pero desearían que fuese todo según un perfil que se han trazado...

R. ...sí. Ellos van un poco por ahí.

P. Con respecto al colegio y al trabajo de Concha y tuyo, ¿qué piensas tú que ellos sienten?

R. Yo creo que están contentos.

P. Creen que estáis haciendo todo lo se tienen que hacer por ella?

R. Sí, en ese sentido, sí. No sé, por la vez que yo he hablado con ellos, yo creo que están contentos.

P. Entonces,...¿si hubiese que intervenir con ellos, qué es lo que tu crees que habría que reforzar o en lo que habría que ayudarles, o para ayudar a Tamara a través de sus padres?

R. Un poco eso, que fueran capaces de hacerse expectativas reales de la niña, que la transmitiesen la situación en que realmente está, y además, que no se agobien si el año que viene empieza a ir un poco más lenta, sobre todo porque ellos no transmitan su angustia a la niña,...ni que ella se angustie tampoco.

P. Ese tema siempre me ha llamado la atención, sobre todo con Tamara, porque ¿ellos tienden a reconocer las cosas positivas de T. o...?

R. Sí. Las negativas también.

P. Pero, ¿le dan más importancia a las negativas que a las positivas?...

R. No, no es eso, es que no es eso, ...yo creo que funcionan...

P. A ver si me explico: un padre, a medida que va viendo que su hijo tiene un progreso normal, eso le va reforzando, y a la vez refuerza él al niño. Pero cuando la balanza está un poco desequilibrada porque al mismo tiempo tiene algún problema, como es el caso de T., o que no hay un problema solamente físico, sino que también, a través de lo físico le influye también en lo cognitivo, y sobre el progreso escolar,...y todo

esto. Naturalmente, esto parece que contrarresta y que muchas veces a los padres les hace iluminar más el campo a través de esas anécdotas negativas y olvidar luego lo que tiene de positivo...

R. No, no es el caso. Yo creo que dan mucha importancia a las cosas buenas, pero que son capaces de no agobiarse demasiado por las cosas negativas. Son capaces de decir, pues bueno, si mi hija llega hasta aquí, pues llega, lo que pasa es que también hay que tener en cuenta es que es ahora, en el momento presente porque las dificultades están ahora localizadas, en un determinado área... Pero cuando las dificultades a lo mejor se amplíen, pues habrá que ver si entonces no darán más importancia a las cosas negativas. No sé, pero si su planteamiento sigue siendo como el de ahora, de decir "a mi hija le pasa esto, pero yo no quiero que le interfiera en su desarrollo personal", pues entonces las cosas irán bien.

P. La última pregunta. ¿Tú crees que este estudio ha tenido alguna incidencia en la dinámica del centro? ¿En qué aspectos? o ha pasado...¿cómo crees que lo ve el colectivo?...

R. Yo creo que, a nivel general, sí ha servido para que la gente se cuestione qué es realmente eso de la integración y cómo hacerlo. Pero creo que ha afectado más a las aulas comprometidas con el estudio...

R. ¿En qué les ha afectado?

R. No sé. Como que tu aportas una visión un poco más objetiva, ..vamos, no objetiva, sino un poco de contraste, como para situarse realmente en donde están las cosas y como para preocuparse para saber si se está haciendo bien. Pero creo que ha afectado más a las aulas comprometidas. Lo que pasa es que los que hemos participado de apoyo, pues como que esa inquietud de preguntarte si lo estás haciendo bien o no, como que la extrapolas y generalizas a otras aulas. Entonces tu llevas tu propio cuestionamiento a otras aulas, pero como que yo tengo la sensación de que ha sido más importante para nosotras, para la dirección, que para el colectivo en general,...pero, vamos, a mi me gustaría que diese algún fruto, que no se quedase solamente...

P. Espero que sí.

ANEXO XI**ENTREVISTA PROFESOR 3º: P.**

- Fecha: 13-5-92.

P. Podríamos empezar contando tu historia profesional, si quieres...

R. Sí. Yo empecé aquí en el centro hace cinco años, que es cuando el centro empezó la EGB. Y empecé en C.S. Estuve tres años...

P. ¿Estudiaste en Madrid?

R. No, en Alcalá de Henares, hice Magisterio y luego hice Historia. Entonces empecé en C. S. durante tres años, y después pasé a C.M.: un año en 5º, y este en 3º...

P. ...y ¿no preferías dar las CC. SS. en C.S.?..

R. ...sí. El tiempo que estuve en C.S., daba las CC.SS., aunque no sólo te especializabas en una cosa sola. Como hay sólo tres profesores te intercambias diferentes materias,...pero, vamos, vimos de cara al centro los requisitos de,...de cambiarme fundamentalmente yo, porque debía pasar una persona que pudiera salir fuera, que en este caso fue Manolo, por los trabajos de dirección y tal,...con lo que la persona que cambié fui yo, que pasó él a 6º, que ya lo conocía,...

P. ...pero tú estás a gusto en C.M. también, ¿no?...

R. Sí..., yo tuve una transición bastante, un poco complicada en 5º., porque te adaptas primero a estar en un aula sola, luego a la edad, y también es diferente, pues, en cierta forma trabajar con chavales pequeños, ...no sólo en preparación sino también de la dinámica de aula...; y luego, de 5º a 3º, pues también un salto fundamentalmente de edad, bastante diferente, porque es totalmente diferente de 3º a 5º, ...la edad de los chavales..., los procesos de trabajo..., su dinámica, ...sus intereses,...

P. ¿Y cómo llegaste al colegio éste? ¿cómo lo conociste?...

R. Pues porque anteriormente, también estuve en otros grupos juveniles tendentes a la educación, en Alcalá, en el movimiento milaniano, que mucha gente de aquí que también estuvo, y en cierta forma conocía a Pc., conocía a gente de aquí de Villaverde que habían estado en el tema, y que trabajaban por esa línea y que cuando se abrió la entrada a la gente en el centro, en EGB, se me ofreció la oportunidad y yo me

presenté, igual que otra gente...

P. ...o sea que llegas aquí porque conocías a gente y...

R. ...bueno y porque de cara a esto se nos planteó también la posibilidad de hacer un proyecto educativo más o menos conforme a lo que teníamos en mente, o por lo que trabajábamos,...

P. Cuando tú llegaste, ya estaba funcionando la E.I.

R. Sí, conocíamos a pocos, a Pc.,...

P. ...en cierto modo, digamos que las ideas-fuerza del proyecto educativo nacen de vuestro grupo...

R. Bueno, ...no totalmente...

P. No totalmente, pero sí que hay una presencia importante...

R. Sí, yo creo que sí...yo por lo menos creo que se reencarnan en el grupo que se va creando, aunque también en ese grupo hubo diferencias en un principio, ¿no?...cuando entramos todos.

P. Y ahora mismo, esas ideas están vigentes o... crees que no?..

R. ...Yo lo que sí veo por lo menos, es un proceso de concretización, o de por lo menos bajar hacia tonos más prácticos, ¿no?...entonces, las ideas generales que se han trabajado en un principio no están olvidadas, pero lo que sí que es verdad es que uno, según va pasando el tiempo, dijéramos que te vas acoplando a la situación que hay, ¿no?...es decir, a la situación de trabajo, a la dinámica de los chavales...y lo que es la organización de un centro,...es decir, a veces desde un principio prevés un tipo de ideas o de funcionamiento que, después la cuestión es cómo llevarla a la práctica, ¿no?...cómo hacerlo realidad. Entonces ahí hay ciertos ajustes a nivel ideológico, pero fundamentalmente en el terreno práctico, de ver por ejemplo qué tipo de materiales hay que trabajar, p. ej. en torno a los materiales que es una cosa que hemos estado hablando últimamente,...pues continuamente siempre hemos estado por la idea de que se estén continuamente materiales,...pero el tema de la sistematización que es otra cosa fundamental que vamos viendo con el tiempo..., pues es fundamental también,...entonces hay una cierta tendencia también hacia lo práctico, ¿no?...de cara a que todo lo que se va creando por aulas, por ciclos, continuamente, también sirva a la gente que viene detrás, o de un año para otro.

P. ...es lo que decíais el otro día en la reunión,...creo que lo decía Mn.,...de hacer un

transvase de...

R. ...Sí, de sistematizar, de hacer un archivo,...es que ese es el tema. Yo por ejemplo he pasado por diferentes cursos, entonces vas pasando y vas viendo que hay material, otro material lo vas dejando y tal..., pero, dijéramos que como siempre te encuentras con un material así, ...en primitivo, que tienes que empezar a elaborar, o tienes que coger o buscar nuevo; ...que no hay una sistematización que realmente ahí sería fundamental, de cara a ...¿que vamos a trabajar con los chavales este tema?, ...bueno pues ya tengo el material de base, ...y a partir de ahí empiezo.

P. Y cuáles crees tú que eran las ideas más importantes de aquel pensamiento primero, cuando hicisteis el proyecto de EGB,...o lo más fuerte..., lo que distingue más este colegio de otros...

P. Yo creo que, por una parte, el tema de la integración..., de considerar tanto la diferenciación de gente y la posibilidad de trabajar con todos los niveles a la vez. Es decir, no discriminar chavales, no discriminar niveles, no hacer grupos selectivos, sino, pues....la idea de trabajar incluso con todos aunque haya diferentes niveles, pero que dijéramos haya una atención continua a todos los chavales que vayan llegando; incluso con chavales normales, sin grandes problemas; con chavales de integración, todo el tema de la acogida, la socialización con ellos, y después de los posibles trabajos dentro de cada nivel, ¿no?. Entonces, fundamentalmente el tema de la integración y la aceptación, que es una cosa yo creo que muy fundamental. Y después, a nivel metodológico todo el tema de la globalización, ¿no?...de trabajar de forma múltiple, de forma combinada diferentes áreas o diferentes sectores de lo que puede ser la ciencia; en C.S. quizás más en forma interdisciplinar, dado que cada vez te especializa más y es más complicado...pero, por ej., todo lo que es C.I. y C.M., incluso en formas anteriores, trabajar de forma global, que es la forma como el chaval capta las cosas.

P. ¿Y en qué grado consideras que están logrados, ...o están presentes esos principios?...en general, no hablo en tu caso, sino en general,...a nivel de centro.

R. Yo creo que el tema de la integración a nivel práctico, es un tema como muy...muy asimilado por todos; lo que pasa es que a nivel de integración yo creo que falta todavía, por una parte aclarar ideas, bastantes, sobre la forma de funcionar, y sobre todo la forma de acoplarse dentro del centro,...qué tipo de atención, cómo hacerla,

quién se encarga de cada cosa,...yo creo que es un poco lo que falta; ...y después ha habido, muchas oscilaciones en el centro, sobre que los equipops de integración que han estado, ¿no?...de cara a aceptar a muchos chavales o a aceptar a pocos chavales..., también acompañado por los equipos de la zona; entonces ahí es un tema, yo creo, de adecuar realmente las necesidades que tenemos de los chavales, y con los medios con que contamos hacer un programa lo más asequible posible. Y yo creo que a nivel de la globalización, creo que está bastante asimilado a nivel general, incluso intentamos hacerlo a nivel del ciclo Superior, cosa que yo me lo planteé en su momento,...y es un tema complicado, ¿no?...porque hace falta mucho mayor entendimiento entre una gente que está trabajando en C.S., no eres tú solo. Pero en ese sentido, sí se plantea la globalización en todos los cursos y por toda la gente. Igual haría falta, yo creo, una mayor reflexión sobre los materiales que se trabajan y, sobre todo, ...otro tema que también hemos discutido entre nosotros: el tema de la programación; ...poder realizar programaciones más o menos estables o concretas, sobre los C.I. que se trabajan,...que se han trabajado los mismos C.I.durante muchos cursos, y que continuamente siguen quedando en el aire, ¿no?...

P. Es un trabajo que está hecho ya, ¿no?...

R. ...¡Claro!,...entonces el trabajo que está hecho ya, ...los recursos y experiencias de la gente, pues realmente, durante un curso o el tiempo que haga falta...realizar programaciones concretas:...el C.I. de las plantas, o el C.I. del agua, o de animales,...o lo que sea...

P. ...sí, luego se pueden modificar en aspectos pequeños, pero...

R. ...pero tienes una base fundamental de la cuál partir. Yo creo que este es el tema fundamental que ahí faltaría, lo que pasa es, claro... tienes problemas de tiempo, problemas de dedicación y tal, que es el fundamental problema yo creo.

P. Y respecto al grupo que tienes ahora, ¿cómo lo ves?

R. ¿el grupo de clase?...

P. Sí, ...¿cuál ha sido la evolución?...

R. A principios de curso yo sí lo vi complicado,...un grupo muy complicado, porque es un grupo muy nervioso, muy inquieto..., con muchas necesidades diferentes, muchos niveles diferentes también,...y después gente con ciertos problemas de convivencia;...chavales muy concretos, pues por situación familiar..., o por cómo son

considerados en clase, sí tenían bastantes problemas de convivencia en la clase,...bueno pues tuvimos un periodo de adaptación bastante largo, que yo considero casi de medio curso, más o menos. A partir de ahí ya comenzamos a funcionar un poquito mejor, ¿no?...entonces, yo creo que,...pues bueno, se han conseguido bastantes cosas. Yo creo que a nivel de trabajo es un grupo que trabaja bastante bien. Entonces los problemas suelen venir fundamentalmente por el nivel de convivencia,...de relaciones entre ellos, de cómo aceptar al vecino sin que, cada vez que me relacione tenga que ser una agresión o una pataleta, o algún tipo de rabieta con la gente, ¿no?...entonces en ese sentido se han conseguido cosas. Hemos conseguido crear ambientes tranquilos en clase, a veces, en los cuales la gente hace sus cosas, se centra, ...y disfruta con la tranquilidad, ¿no?...y hemos conseguido ambientes también de diversión, cosa que también fue difícil al principio, porque como todo el mundo estaba en una sintonía diferente era difícil divertirse a la vez y sintonizar. Entonces, ahora hemos conseguido momentos de diversión conjunta, donde...en el grupo lo pasa bien todo el mundo, ¿no?...en ese sentido he visto progresos. Y en el juego, igual. Se ha visto una evolución en el juego...lo mismo, ¿no?...en un principio, estar con situaciones de que algunos no querían jugar, salían del juego,... o en el mismo juego se daban situaciones de agresión o de problemas continuos. Ahora mismo, por ejemplo, el juego es una cosa que ellos mismos piden y disfrutan con ello, todos a la vez...

P. Juego., ¿de qué tipo?...

R. Juego fundamentalmente de grupo, dinámico,...

P. ...o sea que hay un espacio dentro del tiempo escolar en que la actividad es juego...

R. Sí,...dedicamos,...hemos dedicado, p. ej.,...en lo que ha sido Educación Física, *fundamentalmente, el tema del juego. El tema del juego como necesidad que tiene el grupo de expandir sus energías, de convivir juntos y de pasárselo bien. Intentando fundamentalmente eso. Y después también hacemos ratos de juego los viernes, en los que jugamos todo el grupo juntos, ...en los que jugamos, p. ej. al Pictionary en la pizarra, hacemos un dibujo...por grupos. Una cosa que también quise potenciar es el tema del trabajo en grupo,...que realmente sientan la necesidad de estar juntos, y que hay que ayudarse y ser solidarios en éso, ...¿no? Entonces en éso también ha funcionado, porque eran muy individualistas, y a veces,...pues..."con éste no, porque*

no me llevo bien,... y tiene que ser con mi especial amigo,...", y tal,...¿no? En ese sentido hemos hecho equipos,...

P. ...pero ¿equipos permanentes, o...?...

R. ...hacemos equipos por mesas, cada mesa es un equipo y jugamos, pues eso, al Pictionary,...cada vez le toca a un grupo, sale uno,...tiene que dibujar una palabre y los demás del grupo tienen que adivinarla...

P. Pero la composición de los equipos, ¿es estable...?..

R. Es estable, ...suele ser siempre la de las mesas... Y otra cosa que hemos trabajado bastante es el tema de los grupos, porque, claro,...fundamentalmente,..."cuando no me toca con los amigos míos...", ya está el problema. Y ahoram p. ej. en los últimos grupos que hemos hecho, y en la situación de la salida que hemos hecho, que nos ha tocado con el vecino o con quien sea,...dijéramos que se han limado asperezas, ¿no?...entonces, bueno, hay ligeras protestas al principio pero la gente asume bastante bien al compañero, ...y ahora, por ejemplo, pues en las mesas no hay especial protesta por quién me toca...

P. Ya,...ya...

R. Entonces, yo en ese sentido sí he visto progresos en la clase, porque yo al principio sí vi la situación un poco complicada, la dinámica que tenía. Pero creo que en ese sentido el grupo está más centrado, en general...

P. Y los alumnos como M., C., S., ...¿cómo los ves?...

R. En el principio, tuvimos también una cierta adaptación. En mi caso, por ejemplo, más rápida al estar más tiempo con ellos, y en el caso de G., quizás un poco más lenta,...al pasar menos tiempo con ellos, y tal. Hubo un primer periodo en el cuál era fundamentalmente un tanteo,...de ver cuándo se puede trabajar con ellos,...cuando ellos quieren jugar contigo, cuando tienen ciertas necesidades que no saben explicar bien o no saben expresar, y...bueno, pues buscan la forma de llamarte la atención de otra manera, saliendo de clase o quitando algo a laguien, o cosas por el estilo. En ese sentido creo, que la adaptación se ha superado ya. En el caso de C., por ejemplo, hubo un primer trimestre bastante complicado, ...porque C. no quería trabajar, se negaba continuamente,...además lo hacía de forma explícita, es decir o su trabajo lo escondía, o se levantaba continuamente, o molestaba al de al lado...y entonces, poco a poco, pues sí..., yo he conseguido en momentos concretos trabajar con C.,

pero ciertamente estando con él, no de forma autónoma,...y yo creo que C. en ese sentido, a nivel de clase está muy socializado, ...la gente está muy en condiciones con él..., se le toma para cualquier tipo de juegos y tal....En el caso de Manuel, tuvimos también una adaptación, yo creo que en otro sentido, porque M. lo que hace fundamentalmente es más jugar contigo, ...pues ahora me salgo, ahora me quito, ahora me salgo a 4º., ahora a no sé dónde...Entonces fue otro juego continuo de otro estilo, ¿no?...entonces sabe mucho...Entonces pues ahí, yo me tuve que poner serio con el tema de M., más que con C., fundamentalmente porque hay que respetar ciertos momentos en los cuales mi atención no va a estar sobre él sino sobre el grupo o sobre otros compañeros, entonces tiene que aceptar que mi atención no sólo es continuamente para él. Y yo creo que, tanto por parte de los grupos donde está, ...pues de cara a que si M. tenía alguna necesidad los compañeros la solventaran de forma lo más superficial que pudieran,...y después, de cara al trabajo con él, yo creo que esom también se ha superado, ¿no?...M. p. ej., ahora trabaja, en cierta manera, él solo, de forma autónoma. Y ya no tiende tanto a recibir continuamente tu presencia cuando él sabe que no puedes; porque realmente él lo hacía a veces, cuando él veía que tú estabas haciendo otra cosa fundamentalmente con los demás y que, claro, ahí es imposible hacer las dos cosas a la vez,...pues él te requería continuamente. Y en ese sentido ha habido evolución, y yo sí lo he visto, más participado en esas cosas, a nivel de grupo,...menos ensimismado en sí mismo, es decir, mi interés únicamente, no el de los demás ¿no?...

P. ...y ¿tiene buen contacto con todos los compañeros?...

R. M., por lo general, en principio no tiene problemas así en concreto. El también, elige con quién quiere jugar y se o, pero vamos...no suele tener problemas...

P. Y ¿problemas de aislamiento?...es decir, que en algunas situaciones se quede más bien solo, cuando suben las exigencias de la tarea..., tanto si es juego como si es en actividades escolares...

R. Al principio tendía también hacia eso, hacia, a veces, pues a aislarse. Bueno pues si haya que hacer esto, pues yo no lo hago, ¿no?...entonces, pues cuando hacíamos juego los viernes, o cuando, en los ratos de Gimnasia, pues a veces, decía...pues me quedo a mi parte, yo no lo hago y tal,...¿no? Pero, yo intenté tirar de él, y después, poco a poco él también se quiso meter en la dinámica general,

¿no?...entonces, p. ej. cuando hacemos el juego este que cada uno tiene que dibujar una cosa él sale y lo hace; o él si le toca elige la palabra que le toca, entonces ha entrado ya más en la dinámica del grupo,...hay un cierto grado de participación mayor en la dinámica del grupo. Y en Gimnasia, p. ej. también le gusta participar, y por ej. sentramos ayer a canasta con el balón, él también entra a canasta con el balón, ...o sea yo le veo más tendente a eso...

P. Pero,...¿es una tendencia digamos espontánea en él..? ..porque en el sociograma que hicimos, no sé si te acuerdas que daba cierto aislamiento social, pero...si nos hemos de fiar del sociograma, ...realmente no está rechazado por nadie, pero sus compañeros tampoco le eligen para determinadas cosas, ...entonces eso...quizás tendríamos que hacer un nuevo sociograma ahora, pero quizás tu percepción es más...

R. Yo lo que veo , lo que pasa es que a M. le gusta jugar a él, es decir... él tiene sus intereses propios, entonces no..., no por ejemplo asimila todos los intereses del grupo, quiero decir... no vamos a jugar,...porque viene por modas, van a jugar entre ellos a los muñecos estos de...que se lanzan, se pelean y tal..., él ...bueno,...si le interesa bien, y si le interesa no se mete. Entonces, participa de intereses a veces, y muy selectivamente, cuando a él le apetece. Pero, por lo general, no. Entonces él coge sus cosas, se pone a jugar a otro sitio y tal. Pero, dentro de esa dinámica, que sí ha seguido desde un principio, yo le veo tender más hacia la otra. Porque, por ejemplo. en los juegos que hacemos a la hora de gimnasia, o en los juegos de los viernes, que él perfectamente hay veces que se quedaba pintando y participaba, si bien si no , pues nada...ahora le veo yo participar más,...él quiere participar también dentro del grupo, entonces entrar dentro de esa dinámica. Y en los deportes igual, ayer, por ejemplo, hizo lo mismo, participó dentro de eso ...y ya está. De todas formas es muy selectivo, ¿eh?... depende también de si a él le parece bien, ...no es una persona que digamos que siempre se aísla para cualquier tipo de juego o actividad de grupo, sino que él elige mucho, selecciona mucho...

y después también selecciona mucho dependiendo del coste que va a tener,...de si el coste va a ser grande y personalmente va a sentir, pues eso, que no ha llegado o cosas por el estilo o si realmente es una actividad sencilla donde cualquiera puede participar...

P. ...o sea que mide sus fuerzas primero...

R. Yo creo que sí, yo creo que es un chaval muy selectivo, ...en la salida, p. ej., el día de la fiesta de la última noche, pues participó en los bailes como uno más,...es decir...viendo que él perfectamente podía hacer lo que hicieron todos, entró...dentro de los juegos del baile,...dentro de lo que sea, ¿no?...yo creo que él selecciona mucho dentro de lo que quiere participar...

P. ¿Y tú cómo crees que..., la evolución que se puede esperar de él a partir de ahora es más om menos como se ha visto ya, o crees que, ...es decir en definitiva, la preghunta es ¿qué posibilidades le ves tú a M.?...

R. Yo, no soy muy profeta, porque no tengo grandes...

P. ...No...la capacidad que tiene ahora mismo, ...tampoco vamos a hacer profecias...

R. Sí, sí. Yo a Manuelfi le he visto una evolución, un avance personal. Yo le he visto dos cosas: avance personal dentro del grupo, que sí le veo más participativo, menos *ensimismado en sus propios intereses*, más *participando del grupo*, bastante *socializado con los demás*...entonces, yo sí he visto un avance, ...*ligero o mínimo, pero perceptible*, en cualquier caso. Eso me parece positivo, porque yo creo que estar viviendo solamente en los propios problemas personales no hace....Yo en ese sentido a M. le he visto, por lo menos avanzar, personalmente, participar en cosas en grupo, preocuparse de otras cosas de los demás,...por ej. la semana que viene tenemos una salida, pues ya está preguntando que cuándo vamos a ir, ...cuándo no sé qué,...ya entra en una actividad de grupo que a él le interesa y que los demás hacen...y después a nivel de contenidos, de trabajo, procedimientos y tal...yo veo a M. un avance también, le veo un avance en lectoescritura, pues porque por una parte le veo que tienen interés tanto en leer como en escribir, que es una cosa que a él le gusta y toma iniciativa por ello,...si tenemos lectura por la mañana él coge su libro y o bien me pongo yo a leer con él o bien él coge y empieza a hacer lo que dice, como resumen..., empieza a copiar y tal...y después intentamos leerlo,... bien tenemos los ratos de trabajo individual, que él los hace...y termina sus cosas, pone interés en hacerlas...y a nivel de trabajo en cálculo, pues también le veo bastante., o sea una cierta evolución, o sea a la hora de trabajar le veo también más,...a nive de trabajo veo cierto grado de avance en la autonomía, veo que M. no es tan dependiente a la hora de hacer las cosas, sino que cuando tu le das una cierta consigna de cómo

hacerlo, él lo hace,...y no espera continuamente a que tú trabajes con él o a que tú lo hagas con él y tal...Entonces, yo veo un avance en él, un crecimiento, yo lo que no sé es hasta dónde llegará el crecimiento,...eso es una cosa muy difícil. Pero yo sí veo un avance, veo interés en ..., un cierto interés en él, una iniciativa particular propia,...yo veo que además él también nota que va creciendo, creciendo personalmente, creciendo en el trabajo, porque él va viendo que cada vez tiene más soltura en la lectura...

P. ¿Satisfecho?...

R. ...Yo creo que sí. Y además él pide el trabajo. Ahora no lo ha terminado y quería terminarlo porque esta tarde va a ir contigo,...entonces, él quiere terminarlo, quiere acabarlo,...entonces yo veo una buena postura y una buena actitud de trabajo, una actitud de crecimiento, tanto en lo personal como en lo otro, ¿no?...

P. El año pasado parece que tenía ciertos problemas de eso, ...de que por una parte,...lo analizábamos con su profesora y la profesora de apoyo, como que el niño es consciente de que tiene el síndrome de Down, lo sabe y lo llama por su nombre, lo cual, por una parte es bueno, pero que al mismo tiempo, como que quería dar más de lo que él podía y eso le provocaba cierta ansiedad...¿tu crees que ese problema ha desaparecido, o...?...

R. Yo no sé, ciertamente ese problema...

P. No sé si me he expresado bien,...es decir, hay cierta tensión en que él muchas veces ve que no está a la altura de...

R. ...sí, entre lo que realmente se espera de él, ¿no?...

P. Exacto, sí...

R. Yo creo, en ese sentido, no sé si tanto es, quizás la ansiedad es tanto por parte suya como por parte de la familia,...creo que más bien el tirón va más bien por ahí, porque ciertamente había muchas expectativas de cara a Manuel, ¿eh?...quizás, fundamentalmente es porque en el C.I. es donde los chavales se espera que aprendan a leer, aprendan una serie de cosas y ahí que se dé ya el salto, ¿no? Yo en ese sentido creo que la familia tiene muchas expectativas de cara a él, pero creo que en cierta forma ha bajado un poco la ansiedad en Manuel. Yo le veo trabajador, le veo activo, veo que pide cosas, pero no le veo ansioso por hacerlas, ansioso continuamente por llegar a un límite en el cuál él crea que deba...

P. ...Ahora he entrevistado a la madre, y me ha parecido que mantienen una alta expectativa pero que no están angustiados, al menos esa es la impresión que me ha querido dar...

R. ...Nosotros, G. y yo tuvimos el primer informe con ellos y, yo no sé si fue beneficioso o fue perjudicial, nosotros realmente en el informe concretamos lo que nosotros creíamos que era el proceso de M. Concretamente, donde estaba, qué cosas había conseguido y lo que le faltaba por conseguir,...la familia, en cierto sentido, dijo que cómo estaba todavía en ese proceso, que ellos creían que en ese período había avanzado mucho más y tal..., por lo menos, nosotros fuimos realistas,...entonces yo no sé si eso ha servido para que la familia se centre un poco, sea más realista y bueno, ...no procure que el chaval asimile etapas en un periodo que no lo va a poder hacer. Le dijimos fundamentalmente que el tema de lectoescritura y el trabajo de M. va a ser un proceso largo, que está en él, que está avanzando, que está...el chaval creciendo, pero que bueno, que será largo, que dura años..., y ya veremos hasta dónde llegará M.

P. ...en la entrevista, me ha comentado que le han puesto una profesora particular para estas cuestiones de lectoescritura,...

R. ...Nos lo dijo a nosotros,...

P. ...¿No es una manifestación de esa ansiedad a la que antes nos referíamos?...

R. ...Es posible, pero yo creo que los padres intentan procurar todos los medios a su alcance para completar la tarea del chaval. Nosotros estuvimos hablando con la persona que está trabajando con Manuel y con Vanessa,...lo que fundamentalmente tratamos fue de desangustiar a esa persona, de ...decirle la forma de trabajar que tenemos aquí y cómo vemos a Manuel, y sobre todo ser realistas con el trabajo que se hace, no dar expectativas a la familia que no sean fundamentadas y que luego esperen demasiado, ¿no?...y procurar sobre todo trabajar sobre lo real; ...entonces, Manuel, no le he visto tampoco ningún tipo de sobrecarga por eso, porque él dice, bueno...hoy tengo piscina, hoy tengo karate,...

yo creo que él se lo toma como otro tipo de complemento o actividad que tiene después de las horas de clase. Y no creo que en ese sentido le agobie...yo en principio creo que no. Luego, tratamos de que esa persona trabaje actividades más lúdicas, más flexibles, que no lo que es puramente escolar, que eso M. ya lo hace

aquí, claro...

P. ...¿Va todos los días esa profesora?...

R. ...No, los días que no tiene piscina o karate,...dos días a la semana...

P. ...con lo cual tiene todas las tardes ocupadas...

R. ...todas las tardes las tiene ocupadas. M. e4s un chaval que está con una jornada completa.

P. Y eso, ...¿no puede producir un cansancio en él que luego en clase le haga buscar, precisamente la distracción...?, porque como está todo el día controlado...

R. Sí. Es posible...de todas formas, el tema de karate y la piscina le vienen muy bien, por la actividad motora, porque él de por sí es tendente a ser más tranquilo y relajado...y la actividad motora le viene bastante bien en ese sentido...

P. ...yo lo digo, porque no deja de ser una actividad bajo control externo, del adulto,...entonces, un niño -igual que Los adultos también necesita momentos en los que...

R. ...de todas formas, M. tampoco está aquí sujeto a una actividad concreta de horario,...donde no tenga tiempos libres. M., p. ej., yo compatibilizo la tarea que hago con el grupo con la tarea que hago individualmente con algunos, dependiendo de lo que sea, de lo que estemos trabajando,...entonces hay momentos en los que M., fundamentalmente se relaciona con su grupo, se levanta, hace otro tipo de cosas..., o realmente se dedica a juegos. Entonces no es un trabajo tampoco estricto..., donde el cual M. tenga todo el rato igual,... entonces él, bueno, trabajo muy a gusto, pero a su aire,...yo procuro que termine todo pero él lo hace cuando...,según va viendo él que le va apeteciendo, y después tiene otras actividades, a veces coge juegos, o rompecabezas,...o cosas por el estilo que a él le liberan de cierta forma. De todas formas, hay veces que viene más cansado que otras. Yo creo que viene más cansado del fin de semana.

P. Los programas individuales y eso, ...¿cómo lo haceis?...lo hacéis conjuntamente G. y tú, o dentro de tu programación general piensas en las cosas que debes trabajar de una forma distinta para ellos, ...o te vienen indicaciones de G.,...¿cómo lo haceis eso?...

R. Nosotros, al principio desarrollamos un programa de Carlos, de M. y de S..bueno, también de alguno más porque como había algunos que tenían problemas de

lectura,...entonces fuimos viendo caso por caso, qué necesidades presentaban y cómo trabajar,...orientaciones. Lo vimos conjuntamente, y después, lo que hacemos es, el trabajo de lectoescritura, con ellos dos, eso lo hace más Guadalupe fundamentalmente. El trabajo de todo lo que es cálculo, lo asumo yo directamente. Y las valoraciones, el seguimiento y tal, lo hacemos conjuntamente. De cara a otros chavales, p. ej. Sara, o Alberto o chavales que están en lectoescritura más flojos, hacemos adaptaciones dependiendo de los temas. P. ej. el tema de las plantas, algunas cosas que vemos muy extensa o con un vocabulario muy complicado, procuramos adaptar de manera que los otros tengan acceso...

P. ...y esas adaptaciones ¿las haces tú?

R. ...esas adaptaciones, fundamentalmente las hago yo, sí.

P. Pero, en ese sentido, también G., ...

P. Sí, sí, en el C.I. p. ej., lo planteamos conjuntamente al principio, elaboro con lo que sacan los chavales y lo que se supone que tenemos como programa básico en 3º. elaboro una especie de programa general del C.I., después vemos si hay que complementario o cómo hay que adaptarlo para los chavales en concreto, ...todo lo que es matemáticas o lectoescritura lo vamos adaptando según las actividades que vayamos haciendo. Y el seguimiento, igual, lo hacemos conjunto...

P. ...y M., ¿en qué partes participa de la programación general?...lectoescritura, fuera. Matemáticas, ya sé también que no,...pero en las demás cosas, sociales, naturales, plástica, educación física,...

R. En educación física o plástica participa, dependiendo de lo que sea,...en actividades diferentes, p. ej. todo lo que es motórico y le cuesta un esfuerzo mayor, ahí M. sí tiende a ceder, entonces, según las actividades que sea, entra o no entra,...a nivel de expresión plástica, entra en casi todas;...en ciencias naturales ahí es donde hacemos adaptaciones, porque, p. ej. a partir del C.I. de huesos y músculos empezamos a meterles contenidos, fundamentalmente a su nivel, lo que es reconocimiento del cuerpo humano, segmentos, extremidades, etc,...ahí le metimos contenidos directamente del tema, y en el tema de las plantas...vamos a hacer lo mismo también,...

P. Dices "les metemos",...o sea, con M. y C., ...S. no tiene problemas...en ese sentido...

R. ...S. no tiene problemas,...si vemos que algún tipo de contenido, fundamentalmente

por vocabulario o por técnica es más complicado, lo que hacemos ahí es reducimos vocabulario, sintetizamos o utilizamos una técnica más simple para ella,...fundamentalmente para gente que tenga problemas de lectura o de comprensión de la técnica, y A. y S. tienen adaptaciones en Matemáticas, o sea, no siguen el mismo nivel de los demás de 3º, sino que tienen un nivel diferente, y eso lo reflejamos en el informe que hacemos de ellos,...

P. ...¿tienes comprobaciones de los resultados,...de M. por ej., cuando participa en temas generales, en qué medida, ...hasta qué grado ha aprovechado él ese?...no me refiero a controles y tal, sino tu percepción,...si le ha servido para algo,...a nivel de contenidos...

R. ...Sí, a nivel instructivo. Nosotros hemos trabajado parcelas que yo creo que hay veces que sí y hay veces que no. P. ej., cuando trabajamos el cuerpo humano,...p. ej., todo lo que es la cabeza, las extremidades,...eso sí que les sirvió a los dos, porque además hicimos que uno se tumbara, que hiciera el otro el cuerpo, estuvimos dibujando por dentro todo lo que hay, etc. Eso , sí les sirvió. Depende también del grado de implicación que ellos tengan en el tema. Si la asimilación de eso implica una recreación de lo que se espera que hagan ellos o del trabajo concreto., eso tiene mayor asimilación por su parte. En el tema de plantas, p. ej. de la recogida, pues eso se les fue mucho, porque era concretamente una experiencia muy puntual, luego había que recogerlo por escrito, y tal, ...y eso enseguida se les fue...pero todo el tema del cuerpo humano, ahí sí les quedó bastante...

P. ...pues a C. le han quedado cosas de las plantas, porque ahora he estado hablando con él, le he preguntado,...¿habéis estado recogiendo plantas,...?, y...qué plantas has recogido?...y me ha hablado de varias plantas,...de una que le daban a los cerdos para comer...

R. ...gamones...

P. ...gamones, ..."Una cosa así alargada", me ha dicho,...se sabía la salvia, el tomillo, ...la endrina,...sabía lo que era perfectamente...

R. Eso,...como hemos estado en clase varios días con ello,...

P. ...a eso me refiero, a que él participa, ...y se entera de las cosas...

R. ...en esas cosas sí...

P. ...que a lo mejor no se va a enterar al 100 %, ...

R. ...y luego, ¿sabes también lo que pasa?...que tampoco sabes ciertamente o llegas a captar cuándo realmente se quedan con cosas, porque hay veces, p. ej., que en esa actividad de grupo,...es lo que te digo, que la actividad de grupo, cuando participan ellos, a veces recogen más que en la propia individual de su trabajo, ¿entiendes?...p. ej., esa actividad de grupo, que eso lo hicimos entre todos; cada uno fue poniendo de su cuadernillo que escribió, el nombre de su planta..., dónde crecía, ...lo pintó y tal,...entonces, ese trabajo de recreación suyo, particular..., que además es conjunto, porque toda la clase lo hizo, hace que ellos también se queden con bastantes cosas..., pero después tampoco sabes, concretamente..., de los comentarios que han oído..., con cuál se quedan. Porque lo de los gamones lo dijeron allí en la granja, ...ellos fueron al taller de granja y les dijeron que esto es lo que daban de comer allí a los cerdos... Son comentarios que van oyendo...pero también depende del grado de interés que tengan por el tema y lo que se queda de ello. Pero, ya te digo, a partir del tema de huesos y músculos intentamos meterles contenidos a ellos, concretamente, además trabajarlo especialmente con ellos. Y M. se quedó con bastante...

P. Ya hemos hablado de la actitud de los padres, que parece que mantienen expectativas más altas..., parece,...¿no?...

R. Sí.

P. ...sin embargo, la madre, durante toda la entrevista me ha estado dando la impresión de que mantiene una expectativa..., bueno..., que cree en el niño..., y además me parece fundamental que sea así..., pero, incluso, preguntándole por el grado de acuerdo entre lo que ella esperaba, o lo que cree que puede desarrollar Manuel..., y lo que el centro a lo largo de toda su historia escolar..., ella parece que estaba supersatisfecha,...y además alguna frase concreta..., como "los profesores están haciendo un derroche de imaginación y de esfuerzo..."...

R. ...Al hablar con ella dijimos que ...si M. hubiera superado este proceso,...supiera ya leer, etc,...haía hecho no sé qué cosas,...mira...no,...no,...nosotros te estaremos defraudando o no, es tu problema...pero nosotros vamos a trabajar de esta forma con M., esto es donde vamos y esto es lo que estamos haciendo,...y ya está. Este es el proceso...Vemos avances en M., vemos cosas positivas, pero este es el proceso. Entonces, en este sentido, nuestro primer choque con ella fue en el sentido de..., de

...por lo menos, mira...realmente estamos aquí, sé realista,...y ahora en ese sentido, en cierta manera, el haber tomado por su cuenta un profesor particular le ha dado una cierta seguridad,...sabe que tú estás trabajando, que el trabajo tuyo está a la vista, pero, bueno, ...yo creo que hay una cierta falta de tranquilidad por su parte...de tener todos los huecos copados...ya realmente no me queda nada por hacer..., estoy haciendo todo lo posible. Entonces ya, pues que hay una cierta satisfacción, por su parte. De todas formas yo, ...también veo cierto avance en M., ya te he dicho..., que yo le veo bien, y supongo que también la familia ese avance lo verá...

P. ...yo lo que pensaba es que, ahora los avances de M. pueda verlos como fruto de una intervención puntual de esa persona

cuando, a lo mejor lo que está pasando ahora es que se está recogiendo lo que se ha sembrado...

R. ...claro...

P.lo que se ha sembrado durante muchos años,...lo cual es triste, ¿no?...

R. ...hombre, es una pena. Es una pena, realmente que se confunda eso. No sé si en su mente estará eso, pero yo creo que sería una pena, porque realmente se ha trabajado mucho aquí con M. en todos los años que lleva...

P. ...por último, qué cosas crees que se podrían hacer para mejorar que los alumnos que tienen dificultades, sean o no de integración, se beneficien más de la escuela, o se ade las actividades de la clase,...

R. ...dentro del aula mismo,...

P. ...dentro del aula..., p. ej. modificaciones de la metodología, o problemas de coordinación,...la organización del aula...

R. ...para mejorar,...ciertamente siempre aspira uno a mejorar, en todo lo posible posible,...yo creo que para que hubiera más mejoras, p. ej., por una parte el personal humano,...que realmente tuvieras posibilidad de tener más recursos humanos, p. ej. que Guadalupe pudiera entrar más en claser. Esa es una posibilidad concreta,...y una cierta demanda que también hacemos,...lo que pasa es que bueno, vemos los problemas de cada...de todo el centro e general. Eso es una posibilidad que yo creo que hay que tender hacia ella también. Otra posibilidad, ...bueno pues, existe el porblema de la dedicación tuya,...es decir, si yo realmente tuviera mayor tiempo para poder concretar más y programar mejor todos los centros de interés, siempre tendría

posibilidad de adaptar mejor algunos materiales para los chavales,...cosa que algunas veces, vas haciendo sobre la marcha, pero no te sientas realmente a reflexionar seriamente durante un tiempo necesario, qué cosas voy a hacer con cada uno. Después...recursos materiales..., que te vas elaborando continuamente, pero ya te digo, si estuviera sistematizado, si tuvieras un tiempo para dedicarle a ello, pues igual...eso mejoraría mucho, de cara a tus posibilidades de buscar nuevas formas, y sobre todo de cara al funcionamiento de ellos. Y más cosas,...nosotros hemos intentado hacer una vía de trabajo interciclos, que esa es otra posible vía,...de buscar niveles parecidos y trabajar dentro del propio ciclo. Esa es una posible vía, que también tiene sus inconvenientes, porque lo tienes que hacer dentro de tu propia aula, ...y por problemas de preparación...

P. ...problemas de organización, ...¿no?...

R. ...claro...¿Más cosas?...pues la coordinación. Si realmente G. y yo nos pudiéramos coordinar mejor, porque tuviéramos el tiempo disponible...no hubiera interrupciones y tal..., pues hombre..., la coordinación sería mucho mejor, de cara al seguimiento de los chavales y todas esas cosas,...

P. Ya, la última de verdad. Este estudio que llevamos haciendo, ¿piensas tú que ha influido de alguna manera en la dinámica del centro?...o ¿no ha influido en nada?...si ha influido ¿en qué?...

R. Yo, por lo menos, tu presencia sí ha influido, de cara a procesos que se han vivido en el centro..., pues de reflexión, o de organización y tal...También creo que ha influido el tema de, por lo menos los que estamos en el propio proceso, como la gente de fuera -del propio claustro, pero de fuera del proceso- conocer que hay una toma muy seria de contacto con el tema de integración. Es decir, que no estamos investigando en el sentido de..., del tiempo libre, sino que estamos trabajando con el tema de la integración y creando bases serias...¿no?... sobre el tema. Entonces, yo creo que sobre eso hay una asimilación grande, tanto en el claustro como en las personas que están dentro del proceso. Yo creo que sí influye...

P. A eso me refiero,...a el hecho de que haya gente..., desde fuera del centro, que esté haciendo un seguimiento, sin estar implicado directamente como vosotros,...si creéis -bueno, ya me has contestado- si eso beneficia...

R. ...Sí, sí, yo creo que sí..., yo creo que sí, por una parte primero porque ves que tu

trabajo ves, también, que tiene cierta solidez, y que además el trabajo no es un trabajo mío, sino que es de un grupo de gente que está aquí trabajando, ¿no? que es un trabajo que se va haciendo como un colectivo, ¿no?...Y, después, creo que también,...a la larga, tanto lo de que saqueis vosotros, como las conclusiones que nos deis, sobre todo pienso que repercutirá de cara a los chavales, de cara a un mejor conocimiento de ellos, a un trabajo mejor y tal...

P. ...eso esperamos...

R. ...yo supongo que sí. Y sobre todo de cara a que también hay cierta receptividad de cara a todas esas cosas en el colectivo de profesores...Y yo creo que también ha variado un poco la dinámica respecto al año pasado, ¿no?, ...de cierta tensión de cara a lo que vosotros concluisteis el año pasado,...

P. Esa dinámica ¿ha cambiado?...

R. Yo creo que sí ha cambiado...

P. ...¿Qué ha cambiado?...

P. ...Pues yo me acuerdo que, a principios de curso, que yo entré dentro de la dinámica, pues que sí había cierta tensión, de cara a ¿qué se va a hacer?, ¿cómo se va a hacer?, ¿cómo se va a tratar?,...¿qué conclusiones se van a sacar?...Entonces ya se ha visto una cierta relajación en ese sentido, en la tensión, y una cierta confianza en estas cosas, ¿no?...

ANEXO XII**ENTREVISTA MADRE DE ALUMNO DE 3º (M.)**

- Fecha: 13-5-92.

P. ...Este hombre (L. Aranguren),...decía eso,(refiriéndose a su hijo Angel)...lo mismo que has estado diciendo tú: que ha venido al mundo para algo, y que tiene un lugar *en la familia y en la sociedad*,...incluso *...no llegaba a decir que fuera una suerte*, pero no se lamentaba de haber tenido un hijo con el síndrome de Down,...que le había enseñado mucho...

R. ...Yo tampoco. Exactamente,...eso mismo...pero no solamente a los padres,...porque sí, de momento, ...cuando viene un hijo al mundo así, sí que es un palo. Eso es cierto, más que nada por el desconocimiento que tienes y por los ejemplos que tú has visto, porque la mente que se tiene cuando ves un chaval con síndrome de Down es ...ir agarradito,...-quiero decir cuando es adulto- del brazo de la madre, fíjate,...no el padre, casi siempre de la madre, y claro, eso lo tienes grabado, y cuando nace un chaval con esa problemática, de verdad que es tremendo,...sufres mucho,...es algo muy duro. Pero luego como vas viendo que tiene unas capacidades,...sí que pienso que a nosotros M., sí que nos ha ayudado mucho,...o sea..., nos ha hecho conocer otro mundo,...¿entiendes?, o sea no sé,...menos superficial, ...interesarse por otros temas. Y yo pienso que al resto de mis hijos les ha venido muy bien,...porque son más solidarios con todo tipo de personas,...no solamente ya con personas con minusvalía, sino incluso con personas mayores,...o sea, con la población más marginal,...

P. ...con los más débiles...

R. ...sí, exactamente. Mis hijos realmente es que están entusiasmados con su hermano. Pero de todas formas, exigiéndole responsabilidades...igual que al resto de los hermanos.

P. ...Igual que en los colegios,...yo creo que es un beneficio para los demás niños...

R. Exactamente. Yo es que lo tengo clarísimo...o sea, para nada son los chavales igual. Por eso yo lucho tanto con la educación especial. Si es que es lógico: si un chaval

está en un centro de integración, el resto..., estás cambiando de alguna forma la mentalidad de la sociedad,...porque estos chavales que están en centros de integración,...el día de mañana algunos van a tener problemas,...y muchos van a llegar a puestos muy altos, vamos, pueden ser médicos, abogados, o albañiles, fontaneros, ...lo que sea, pero como ya han convivido con personas con minusvalía van a ser más solidarios y van a saber aceptarlo mejor, ...y luego cuando a ellos se les presente un problema, porque algunos lo van a tener...van a saber afrontarlo mejor,...o sea es un cambio de la mentalidad de la sociedad y pienso que es importante,...que estos mismos chavales que están con ellos, van a tener alguna vez un problema así, y van a saber cómo afrontarlo, no va a ser algo desconocido como es ahora. Y por otro lado, el que no lo tenga (el problema) también va a ser más solidario con las personas deficientes, porque desde pequeño lo ha estado viendo y no lo verá como una cosa rara, ...y además aprende a respetar las limitaciones de cada individuo,...se hace más solidario,...creo que hay una serie de factores con lo cual,...la integración, pienso que es lo más justo y lo más lógico, lo veo así.

P. Sin embargo, hay fallos,...¿no?...

R. ...Sí, por supuesto, hay muchos fallos y,...pero mira,...en los colegios yo pienso que hay fallos, pero quizás también..., todas esas cosas que dicen los profesores de los medios, que faltan recursos humanos y de todo tipo,...pero yo creo que cuando se tiene voluntad eso se sule,...porque en este centro faltan cantidad de medios,...¿no?...pero aquí la gente derrocha..., hace un esfuerzo de imaginación y de voluntad,...y se integra, o sea, con todos los fallos que tenga,...que sí que la Administración tendría que pringarse más, por supuesto, pero que cuando no es así y te faltan recursos se suplen de otra forma. También,...los profesores, son unas personas que - yo me imagino-,...que no quieren complicarse la vida. Así de sencillo. porque a lo mejor un chaval, por el desconocimiento que tengan piensan,...y porque es cierto, que les va a suponer más dedicación si no tienen los apoyos adecuados. Porque francamente, los apoyos que tienen ahora por parte del Ministerio pues ya se sabe que son totalmente insuficientes, ¿no?...pero que a veces, también lo desconocen, y cuando verdaderamente ven que tienen un chaval con este problema, pues luego ven que no es tanto como en un principio pensaban, y que además, estoy de acuerdo que ellos estén reivindicando, porque es lógico ...

P. ...Y, ¿cómo fue el traer aquí a M.?...¿conocías el centro o...?

R. No. Mira. Yo tenía muchas dudas cuando nació mi hijo, y cuando ya se me planteó el tema de la escolarización, primero quise cerciorarme,...ver otras experiencias, o sea ver diferentes experiencias para ver cuál era la que yo tenía que optar por ella. Entonces estuve viendo centros de E.E. y estuve en diferentes centros de integración, ...y cuando vine aquí, para nada tenía que ver con otros que yo había visto...

P....Vino a la Escuela Infantil,...¿no?...

R. Sí. Cuando nosotros llegamos aquí, no había EGB, y como nos gustaba el proyecto educativo, es cuando decidimos los padres, junto con los profesores, que íbamos a ver la posibilidad de que siguiesen el mismo programa educativo que se llevaba, y bueno..., pues se empezó a trabajar para ello,...y se consiguió..

P. ...O sea que el encontrar este centro os abrió ciertas...

R. ...Mira, yo después de ver,...según iba viendo iba teniendo las cosas más claras y yo lo único que tenía más claro es que a mi hijo no le pensaba llevar a un colegio de Educación Especial. Eso lo tenía clarísimo. Entonces cuando tuve claro eso me interesé por los centros de integración, y me dediqué a ver centros de..., y sólo había dos que me merecían -de los que ví, que sólo ví seis o siete- que me merecían confianza, y uno de ellos era el colegio Agora,... y este colegio es que me pillaba más cerca de mi zona, y porque me gustó, sencillamente,...y desde luego no me arrepiento para nada,...o sea el personal aquí está totalmente mentalizado y...

P. ...¿Vivís muy lejos?

R. ...Vivo en Ciudad Los Angeles...

P. O sea que hay que traer y llevar a M. todos los días,...

R. Sí. Bueno, pero de todas formas, tampoco tenía otra opción...Porque, por allí estuve viendo el "Ciudad de Córdoba", que es cuando tenía el aula de educación especial. Y también vi el "Montserrat", el "Santa M^a. Reina"...

P. ...Creo que habéis acertado,...¿no?...

R. ...Yo estoy totalmente convencida de ello, totalmente convencida. Creo que el personal ha trabajado muchísimo y que lo tenía muy claro. Y que suple,...ya te digo, las carencias que tienen con imaginación y con su valentía, y su esfuerzo personal... Y luego ¿sabes lo que pienso yo también?...que en realidad, la docencia, los maestros creo que tienen que ser un poco vocacionales,...porque la educación está formando

a los futuros ciudadanos y es un tema tan importante que hay que decirlo con mucho cuidado,...es un tema muy importante. Y luego los profesores..., no se trata solamente de cumplir un trabajo, sino que verdaderamente tu lo sientas y sepas lo que estás haciendo y la responsabilidad que tienes.

P. El proceso de desarrollo de M., ¿tú como lo ves? ¿ha ido progresando de una forma ...?

R. Mira. M. socialmente yo creo que está a unos niveles de..., en muchos aspectos,...de un chaval sin ningún tipo de deficiencia y en muchos aspectos está por encima,...yo qué sé..., pues..., no sé a lo mejor también es un poco el entorno, o...una serie de cosas. Me refiero de algunos chavales de aquí. Su lenguaje ha evolucionado y tiene un lenguaje fenomenal. Y luego, en los temas,...en otro tipo de áreas educativas, quiero decir...en matemáticas, en eso, yo pienso que se le ha dejado un poco, ...o sea que no se ha confiado en su capacidad, ¿sabes?...o sea, porque se pensaba, a lo mejor que no era necesario,...un chaval con una discapacidad determinada,...pues que, a lo mejor...bueno, pues no es tan importante que aprenda matemáticas o que no es tan importante que aprenda otro tipo de cosas, y ahí sí que pienso que,...no con mala fe...¿entiendes?...ni con mala voluntad, no...para nada, pero porque se ha creído que por qué..., que no tenía por qué...y en eso sí que veo que está atrasado. Sin embargo, cuando se está haciendo hincapié en enseñarle este tipo de cosas sí que está evolucionando, o sea que lleva ese retraso, es cierto que lo lleva, pero yo pienso que en ese aspecto ha estado un poco abandonado;...y quizás, nosotros también tengamos culpa, porque nos hayamos fiado mucho...o sea, cuando vienes, te dan los informes, pues a lo mejor, también nos hemos dejado un poco convencer de que, bueno, que tampoco era necesario, que los chavales con problemas,...y hasta cierto punto es así, que tienen que respetarlo, que no tiene por qué un chaval con problemas adaptarse a la sociedad, sino que es al contrario, que la sociedad... es la que tiene que adaptarse a las capacidades de un chaval con problemas. Pero, sin embargo, como todos los chavales con síndrome de Down no son iguales, porque cada uno es totalmente diferente, y ahí influyen la herencia genética, los estímulos que reciba del ambiente, ...y una serie de cosas, pues todos no tienen la misma capacidad. Hay unos que pueden llegar a unos límites y otros que pueden llegar hasta otros...

P. ...Nunca se puede decir, así, "a priori", lo que va a dar de sí...

R. Sí. No, no. Pero yo, ya te digo, que mi hijo tiene una gran capacidad. Y además, yo siempre decía que, si un chaval tiene memoria, tiene retentiva y comprende las cosas, tiene una gran capacidad de comprensión, tiene que apreneder. Tienen capacidad para aprender...está clarísimo, porque si tu le preguntas cosas del año pasado y el tío te las cuenta, de qué manera..., es que tiene retentiva...y lo mismo que se aprende nombres de una cosa que verdaderamente le interesa, pues como cosas del deporte, nombres rarísimos extranjeros, que yo no soy capaz de memorizar, ese chaval está diciendo que hay un gran potencial para desarrollarlo...por eso te digo, que en ese aspecto sin mala voluntad por parte de nadie, pero sí que no se le ha potenciado todo lo que se debía...

P. Y a M., ...¿cómo le véis?...desde vuestro lado como padres, a M. ¿le véis satisfecho con su progreso escolar y...?

R. Mira. M., yo le veo que él se da cuenta de que no está al nivel de los otros chavales, entonces llega un determinado momento,...si un chaval tú has descuidado una serie de cosas él se va quedando retrasado y entonces él mismo pierde seguridad en sí mismo y pierde un poco su autoestima,...por eso, eso sí que les puede perjudicar, si tú eso en su momento no lo has potenciado, porque como él sabe perfectamente que no tiene el nivel que tienen los otros, cuando quieres trabajar con eso lo rechaza. ¿te das cuenta?...por eso sí que es muy importante que se trabaje desde muy abajo, aunque se respeten sus limitaciones, ...sí, estoy de acuerdo...

P. Sí, necesita tener una sensación de competencia...

R. ...Claro, y además por una razón, porque mi hijo cada vez que consigue cualquier cosa, él se siente más satisfecho..., su autoestima sube,...y ocurre todo lo contrario si tú estás abandonando ese tipo de cosas...

P. Entonces, pensáis que M. puede tener alguna tensión, por eso, porque ve que algunas veces no va al ritmo...

R. Pues yo no pienso que tenga...

P. ...O sea, eres consciente de sus...

R. ...Yo creo que sí, pero yo no pienso que tenga..., porque le hemos potenciado otras capacidades y él se siente...a mí me preocupa mucho que haga deporte, que le gusta, ¿no? ...y desde pequeño le llevo a natación, y no a grupos con chavales con

problemas sino que va a una piscina municipal, ni siquiera con sus compañeros de aquí, y él nada de maravilla y compite mucho con los chavales que hay en el curso porque él sabe que gana, porque él nada muy bien. Entonces, de alguna forma satisface, pues a lo mejor otro tipo de fracaso que tenga en otro aspecto, y va también a karate,...

P. ...Y, ¿antes también iba al Conservatorio?...

R. ...Y entonces yo luché mucho, porque yo quería que mi hijo, ...más que nada porque se sentasen unos precedentes,...o sea a mí no me parece normal que en cualquier tipo de actividad que se realiza para cualquier tipo de chaval se rechace a personas que tienen algún tipo de minusvalía,...me parece más justo que pongan apoyos allí para que ese chaval se beneficie, porque mi hijo puede ser muy feliz y disfrutar mucho, aunque no vaya a ser un virtuoso de la música, pues con entenderlo sencillamente, y de hecho le gusta muchísimo la música y disfruta, y es otra de las vías para que él sea feliz...

P. ...M.,...¿fuera del colegio tiene amigos, y se relaciona bien con otros niños...?

R. ...M., en principio es un chaval muy noble, y que tiene una relación muy buena con todo el mundo. Nosotros solemos irnos a una casa los fines de semana,...pues Manuel es amigo de todos los chavales de la urbanización, con una serie de compromisos sociales que, para qué te cuento,...con lo cuál,en cuanto saben que estamos allí, pues a buscar a M., y si no le van a buscar, pues se va a casa de Ab., se va a casa de Al,...que no le vemos el pelo,...o sea es un chaval que en ese aspecto, no sé,...Por eso te digo, cuando te decía al principio que cuando en una familia cuando lo acepta estás viendo que no es tan difícil, que no hay tantas diferencias entre un chaval con problemas y otro que no los tiene. La única diferencia es la lucha que los padres tienen que llevar para alcanzar las cosas. Pero si la familia verdaderamente lo acepta y lo integra, se comporta con mucha normalidad...Otra cosa muy curiosa es con nuestros amigos,...es que M. es totalmente aceptado. Y además yo he tenido mucho cuidado de que no sea,...en plan pobrecito o en plan paternalista, que eso yo lo rechazo,...¡no! Manuel merece un respeto, como el resto de los chavales y Manuel es aceptado lo mismo, y cuando hace una cosa que no está bien, no se le admite. Y además yo se lo digo así,..."Manuel, nopuedes hacerlo, por eso...", y además lo que siempre hago es hablar mucho con él y explicarle

mucho las cosa, y es que lo entiende perfectamente, y si un día ha hecho cualquier historia que no me ha parecido bien, le digo "no, no te voy a permitir esto porque tu has hecho mal y a mí no me ha parecido bien,...y tú eres mi hijo, y tienes -de momento- que hacer lo que yo te digo, igual que hice con tus hermanos." Entonces se lo explico y el tío me entiende perfectamente, e intenta convencerme...él se defiende,...no te creas que se queda quietecito.

P. Al colegio ¿le gusta venir?,...

R. Le encanta. Por ejemplo, hoy le he llevado a hacerle unos análisis, y él inmediatamente me ha dicho "¿dónde vamos, mamá?", y le he dicho que a hacerse unos análisis, y si algún día le digo, mira a lo mejor terminamos tarde y no nos va a dar tiempo a llevarte, ..."Bueno, mamá, pues yo quiero ir, porque no veo a mis compañeros, y además luego me voy atrasando..." y si es un lunes, que generalmente va los lunes,...está G. ... Manuel es un chaval completamente aceptado. No solamente aceptado, sino querido. A mí lo que más me gusta es con qué cariño los chavales, porque no es sólo en clase, sino en la calle, cuando salen,...le llaman "¡Manu!"...y se dan la mano. O sea como con unos signos muy de camaradería, de cariño,...

P. ...Sí, de camaradería, no de paternalismo,...

R. ...Sí, además los chavales no están en esa actitud de decir "pobrecito, vamos a pasarle". Cuando ven cualquier historia, se defienden con él. Y a mí eso a mí me gusta.

P. Sí, es un trabajo también del clima que hay en el colegio,...

R. Sí, desde luego, eso es cierto. Además es que tú sabes que tiene que estar todo el claustro de acuerdo. Yo pienso que no podría hacerse de otra manera. Tú sabes que una de las prioridades cuando la gente viene es que tiene que aceptar la integración,...con lo cual los maestros están totalmente de acuerdo,...si no, no podrían estar aquí.

P. En abril tuvisteis una asamblea los padres de integración...

R. Sí. Fue una asamblea muy así, ...deprisa. Yo creo que a mí me lo dijeron con un día...yo es que no sabía ni para qué era,...me lo dijeron muy deprisa..., muy...sí...

P. ...el problema era, proponer otras alternativas a los alumnos que no están aquí bien escolarizados,...en ese sentido, ¿cómo...?...

R. Yo en ese sentido no estoy de acuerdo...con esto. Por una razón,...porque, dime tú,

¿qué van a hacer los chavales en un colegio de educación especial, ¿tú crees que van a evolucionar más de lo que fueran a evolucionar aquí?...A mi, es que me parece que en vez de llevar a los chavales con problemas, a no ser ya que los chavales tuvieran unas limitaciones tremendas, donde no puedan moverse, y una serie de cosas, ...yo qué sé,...con la serie de recursos que tienen los colegios de educación especial, y que a veces no se utilizan, porque todos sabemos que a veces están infraaprovechados (sic)...entonces esos recursos, debían llevarse a los colegios de integración...Yo, concretamente, ya que lo has comentado, antes eran dos o tres chavales los que tenían que salir de aquí, y llevan esos chavales desde la Escuela Infantil están aquí, con lo cual están totalmente integrados y aceptados por sus compañeros,...pienso yo que es así. Con lo cuál, si el chaval lleva en este ambiente tantos años, pues yo pienso que el choque va a ser tremendo,...¿y qué les van a ofrecer allí?...

P. ...Pero hay un problema importante, y es la continuidad, ...¿de qué le sirve que haya integración si cuando llega a la enseñanza media no tiene a su alcance unos estudios adecuados a lo que él pueda hacer...

R. ...Sí, después de haber estado luchando porque mi hijo esté en una escuela de integración, y si ahora que está funcionando bien, si luego al final, cuando termine la primera parte de la enseñanza de la reforma educativa,...¿a dónde va a ir?...si va a tener que ir a un taller de ...eso que tú dices,...

P. ...¿De formación ocupacional?...

R. ...¡no!,... yo me niego. Desde luego, lo que te puedo decir es que a un taller ocupacional no va. Porque no pienso que eso sea estimulante, ...no, es rutinario...ese trabajo que están realizando los chavales, ...¿qué se hace con él?...y que en la mayoría de los casos, inclusive tienen que pagar los chavales por asistir a esos talleres,...es que es vergonzoso,...¡es increíble!...¡es que es una vergüenza como funcionan las cosas!...

P. Respecto a la coordinación del centro con los padres,...hay dos temas que me interesan: uno, la actitud de los padres de la comunidad escolar general, y por otra, los padres de los niños que tienen problemas y que hay que ayudarles...

R. ...Pero,...¿qué me quieres preguntar?...

P. ...¿Hay una coordinación entre centro y padres?...¿qué necesidades ves tú en ese

terreno?

R. Yo pienso que hay poca coordinación. No a nivel de aula,...eso es otra cosa, ...yo pienso que a nivel de aula con los padres, cualquier padre, no sólo con los de los chavales de integración, sí que hay acceso,...y que tú en cualquier momento, en este centro puedes tener una charla con los educadores, con el tutor de aula o con el de apoyo. En eso no hay ninguna pega. Pero luego,...respecto a la coordinación entre el resto de los padres,...yo pienso que es importante,...eso antes se hacía aquí de una forma diferente y...quizás fuese excesivo, pero ahora, quizás sea, yo qué sé ..., demasiado poco, ¿no?...

P. ...¿Cómo se hacía antes...?

R. ...Pues antes...con el profesor de integración que había,...decían que era demasiado exclusivista, ...¿no?,...reunía..., puese muy a menudo...teníamos charlas, y de allí precisamente nació la asociación, con olo cual se demuestra que cuando verdaderamente los padres están unidos surgen ideas, la relación se estrecha entre los padres. Yo, es que ahora, hay cantidad de padres que tienen chavales con problemas que no conozco,...los conocí el otro día. O sea, en eso sí que me parece que están fallando...

P. ...Además se beneficiarían mucho los padres, al conocer experiencias de otros que, a lo mejor son más mayores los niños, o han superado...

R. ...O que son más pequeños pero con una mentalidad diferente, porque la gente más joven pues a lo mejor está más preparada y a lo mejor tienen otras experiencias, otros conocimientos. Y entonces se intercambian y eso es positivo. Y ha habido unos años que eso se ha abandonado y no había ningún tipo hasta ...esta reunión de hace poco que hemos tenido,...no se había vuelto a hacer ninguna,...y pienso que eso ha perjudicado.

P. Por último, ¿crees que dentro de ese trabajo con los padres tendría que haber una comunicación más estrecha, entre el profesor de aula y el de apoyo y los padres, en el sentido de dar orientaciones a la familia, para que no solamente de funcionamiento general del niño, sino en cuestiones instructivas,...p. ej., pues este niño conviene que en casa,...si está aprendiendo a distinguir la derecha de la izquierda, pues reforzarlo...

R. ...Sí es que eso es lógico, ...es fundamental. Es que cualquier chaval aunque no

tenga problemas,...la relación entre padres y profesores es fundamental,...tiene que haber unos acuerdos, para la evolución de esde chaval, o ver en qué falla,...pero ya es fundamental en un chaval con problemas,...la relación entre los padres y los profesores del aula y de apoyo,...vamos esa relación tiene que ser, pero además...muy...

P. ...¿Hay receptividad entre los padres para este tipo de intervención o habría que crear primero la receptividad y luego...

R. No, no, no...yo creo que el contrario, que los padres precisamente, pues, a lo mejor estaban echando de menos esos acercamientos que teníamos antes y que ahora no se han producido, pero que, vuelvo a repetirte que no se han distanciado el acercamiento hacia el profesor de aula y hacia los de apoyo, porque eso en cualquier momento sí que tienes acceso a ellos. Eso sí.

ANEXO XIII**ENTREVISTA ALUMNO DE 3º: M.**

- Fecha: 14-5-92.

P. Cuéntame cosas, M..., por ejemplo, ¿te gusta el cole?...

R. Sí.

P. ¿Este cole te gusta?...

R. Sí, sí.

P. Y ¿qué es lo que más te gusta del cole?...

R. Los profesores.

P. ...¿Los profesores?...¿por qué?...

R. ...Porque,...porque me hacen caso.

P. ...¿Sí?... y ¿lo que menos te gusta?...

R. ...El tenis...

P. ...Pero, digo de las cosas del cole, ¿qué cosa es la que menos te gusta?...

R. ...Las cosas...

P. ...De todas las cosas que hay en el cole o que se hacen en el cole, ¿qué es lo que menos te gusta?...

R. Comer.

P. Comer,...¡ah, amigo!...¿no te gusta comer?...y ¿en casa tampoco?...

R. Sí.

P. ...Y, ¿por qué en el cole no?...

R. Porque,...porque tienen unas comidas malas...

P. ¿Sí?...hoy ¿qué has comido?...

R. Ensaladilla....

P. ¿Te gusta la ensaladilla?...¿estaba buena?...

R. Sí, ...y de segundo plato...calamares...

P. ...¿Estaban ricos los calamares?...

R. Sí.

P. ...Yo también he comido ensaladilla y calamares, y estaban muy ricos.

R. Sí...

P. ...Entonces,...¡hombre!, siempre la comida que hace tu mamá, ...pues te gusta más ¿verdad?...

R. Sí...no sé...

P. Bueno,...y ¿tienes muchos amigos en el cole?...

R. Sí.

P. ¿Quiénes son tus amigos?...

R. Manolo, Luis Manuel y Norber...

P. ¿Por qué?...

R. Porque juego con ellos.

P. Y ¿fuera del cole? ¿tienes muchos amigos?...

R. Sí,...en el chalet...

P. ...Y ¿aquí en Madrid?...

R. Sí.

P. ¿Juegas con ellos?,...¿dónde juegas,? ¿van a tu casa, o en la calle?...

R. En la calle.

P. ¿Quién te gustaría que fuera amigo tuyo?...

R. Alvaro.

P. ¿Ahora no es amigo?...

R. No.

P. ¿Por qué?...

R. ...Porque...porque pega a todo el mundo.

P. ¿Y te hacen caso en clase? ¿te hacen caso los chicos en clase?

R. Sí.

P. ¿Y tú a ellos?

R. Sí.

P. ¿Jugais mucho?...

R. Sí.

P. ...Y ¿algunas veces no te hacen caso?...

R. ...Sí, algunas veces...

P. ¿Por qué?...

R. Porque no me escuchan...

P. ¿Cuándo no te escuchan?...

R. Cuando están trabajando...

P. ¡Claro!,...tú también cuando estás trabajando no escuchas a los demás ¿no?...Pero, ¿hay muchas veces que no te escuchan?...

R. Algunas...

P. ¿Y te aburres algunas veces en clase?...

R. ...Sí. Algunas veces no juego,...ni hago dibujos,...me aburro.

P. ¿Te aburres más veces, o te lo pasas bien más veces?...

R. ...Me aburro más veces...

P. ¿Sí?, ¿por qué?...

R. ...Porque no quieren jugar conmigo,...algunos.

P. Ya,...pero como estáis trabajando, tampoco vais a estar jugando siempre...

R. Ya...

P. Cuando hay que jugar, se juega ¿no?

R. ...Se juega...

P. ...Y cuando hay que trabajar, se trabaja, ¿no?...

R. ...Se trabaja...

P. Y ¿cuando trabajas, te aburres?...

R. ... Sí...

P. ¿Sí?, ...¿por qué?...

R. Porque es un rollo trabajar...

P. ¿Es un rollo? ¿no te gusta trabajar?...

R. No.

P. ¿Qué es lo que menos te gusta de los trabajos de la clase?...

R. La suma.

P. ¿La suma?...pero ¡hombre!, si hoy te he visto trabajando y tenías muchas ganas de hacerlas...

R. ...Ya...

P. ...O sea, que no te gustan pero las haces,...¿por qué...

R. Porque...me lo manda mi profesor...

P. ...Claro, ...y además así aprendes...

R. ...Aprendo...

P. ¿Tú quieres aprender mucho?...

R. ...Sí...

P. ¿Qué es lo que haces tú en clase más veces? ¿qué es lo que haces?...

R. ...Pues..., juego al parchís...

P. ...Jugar al parchís, ¿qué más? otras cosas que haces...

R. ...Juego al fútbol...

P. ¿Al fútbol en clase?...

R. ¡Ah! no..., pues hago dibujos...a las tres en raya,...

P. ...Y ¿hay alguna otra cosa que te gustaría hacer en clase, pero que no la haces?

R. ...Ir a las excursiones.

P. Eso sí te gusta, ¡qué pillín! ¿eh?...Pero de las cosas que se hacen dentro de la clase, no en la granja o en la calle, ¿hay alguna cosa que los demás niños hacen y tú no haces, pero que te gustaría hacerlo?...¿el qué?...

R. Saltar, ...

P. Y de las cosas que aprenden, ¿hay alguna cosa que te gustaría a tí aprender y que ellos sí la hacen y tú no?...

R. Leer. Hacer dictados...

P. ...Tú ya lo harás,... estás aprendiendo ahora a leer, ¿no? Cuando ellos no sabían, tampoco los hacían...

R. ...Tampoco los hacían...

P. ...Ahora estás aprendiendo, y cuando hayas aprendido harás dictados, leerás,...todo...¿no?...

R. Sí.

P. ¿Aprendes mucho, tú?...

R. ...Sí.

P. ¿Te gustaría aprender más?...

R. Sí.

P. ¿Qué te gustaría aprender?...

R. Lenguaje...

P. ...Y ¿todo eso te lo enseña P., no? ¿te enseña muchas cosas?...

R. Sí...

P. ¿Te llevas bien con él?...

R. Sí.

P. Te hace mucho caso y te quiere, ¿no?...

R. Sí.

P. Y en el recreo. ¿a qué juegas?...

R. A baloncesto, al fútbol,...a correr...

P. Y ¿te hacen caso los chicos cuando juegas?...

R. Sí...

P. ...Pero, ¿hay alguna cosa a la que no juegas y que te gustaría jugar en el recreo?...

R. Al escondite...

P. ¿Y no juegas?,...¿por qué...

R. Porque me canso.

P. ¿Y qué más?...

R. ...Y nada más.

P. ¿Y tu profe está contento contigo?...

R. Sí.

P. ¿Aprendes lo que te enseña?...

R. Sí.

P. ¿Y tus padres? ¿están contentos contigo?...

R. También...

P. ¿te dicen que aprendes? ¿y están contentos?...

R. Sí.

P. ¿Y tus amigos? ¿están contentos contigo?...

R. También.

P. Entonces,...¿tú estás contento?...

R. Sí.

P. Y con G., ¿te gusta trabajar?...¿qué haces con G.?...

R. Las sumas, algunas veces,...y restamos...

P. ...Y ¿te lo pasas bien con G.?...

R. Sí.

P. ¿Aprendes más con ella? ¿más que con Pedro?...

R. Sí.

P. ¿por qué?...

R. ...Porque...aprendo más...

P. ...Y ¿por qué aprendes más?...

R. ...Porque sí...

P. Y luego en casa, ¿te dan clase también, no?...

R. Sí.

P. ¿De qué?

R. ¡Una profesora!...

P. ¿Qué haceis?...

R. Matemáticas,...caligrafía...

P. ...Y ¿aprendes mucho?...

R. Sí...

P. ¿Más que en el cole?...

R. Sí.

P. ¿Con quién aprendes más, con G., o con la profesora particular?...

R. Con I.

P. I. ¿es la profesora particular?...

R. Sí.

P. ¿Y qué es lo que te gustaría a tí hacer?, una cosa que te gustaría a tí mucho, mucho, pero luego no las haces o las haces muy pocas veces...

R. ...Jugar...

P. ...A tí lo que te gusta es jugar...¿más que trabajar?

R. Sí.

P. ... Pero trabajar me has dicho antes, también, que te gusta, ¿no?...

R. Sí.

P. ¿Te cansas mucho trabajando?...

R. No...

P. Y ¿qué tal te llevas con C. (un compañero)?...

R. Bien,...

P. Y ¿con Mn.?

R. Bien.

P. Y ¿con V.?

R. Bien.

P. Y ¿con A.?

R. ¿A.?, bien.

P. Entonces te llevas bien con todos los chicos de la clase. ¿no hay nadie con quien no te lleves bien?...

R. No.

P. Y ¿a tí qué te gusta más, trabajar dentro de la clase o trabajar fuera de la clase?...

R. Trabajar dentro de la clase...

P. ...Cuando trabajas con G., ¿trabajas dentro de la clase?...

R. Sí.

P. Y algunas veces ¿no vas fuera con ella? ¿te gustaría ir fuera con ella?...

R. Sí...

P. ¿Por qué?...

R. Porque ...me gusta.

P. ¿Cuándo atiendes más, cuando estás trabajando solo con G. o cuando estás trabajando con todos los chicos de la clase?...

R. Cuando estoy trabajando con todos los chicos de la clase...

P. ¿Atiendes más? ¿Por qué?

R. Porque están todos.

ANEXO XIV

ENTREVISTA A ALUMNA DE 3º: S.

- FECHA: 14-5-92.

P. Entonces, ¿qué, te gusta el cole, este cole?...

R. Sí.

P. Antes ¿a qué cole ibas?...

R. A Girsá...

P. ¿Y por qué te has cambiado de colegio?...

R. Porque necesitaba cambiarme...

P. ¿Te has cambiado de casa o qué?...

R. No. En casa estoy en la misma, lo que pasa es que de colegio necesitaba cambiarme...

P. Y, ¿en cuál estás mejor? ¿en éste o en el anterior?...

R. En éste.

P. ¿Por qué?...

R. Porque es mucho mejor que el otro.

P. ¿Sí?...¿te encuentras tú más a gusto?...¿estás más contenta?...

R. Sí.

P. Y en aquél colegio, ¿qué es lo que no te gustaba?...

R. Pues nada. Las comidas te la ponían muy fría,...y no me gustaba nada...

P. Y los amigos que tenías, ¿tampoco te gustaban?...

R. Algunos, otros no...

P. ¿Por qué?...

R. Porque no. No me caían bien...Aquí sí.

P. ¿Tienes muchos amigos aquí?...

R. Sí,...

P. ¿Quiénes son tus amigos?...

R. Los de mi clase...

P. ¿Todos?... ¿y los que más?...

R. ...los que más, las chicas.

- P. Y chicos, ¿no tienes ningún amigo?
- R. No...los chicos sí, algunos,...
- P. A ver dime alguno...
- R. ...Pues,... L. M. ..., D., R., P., también A.,...todos...
- P. Y ¿quién es menos amigo tuyo?...
- R. B.
- P. ¿Por qué?
- R. Porque es un travieso...
- P. ¿Y tú no?...
- R. ¡Hombre!,...yo soy un poco traviesa, pero no como él...
- P. Y ¿N.?...
- R. ...¿N.?, también es mi amigo...
- P. ¿Y M.?...
- R. Sí.
- P. ¿Es muy amigo tuyo?...¿cómo es M.?...
- R. Pues es gracioso, ...dice muchos tacos,...
- P. Y...en clase ¿te aburres alguna vez?...
- R. No.
- P. En el otro colegio, ¿te aburrías mucho?...
- R. Sí..
- P. ¿Por qué?
- R. Porque,...a ver si me entiende,...que era muy pesado estar en ese colegio...
- P. ¿Tenías siempre que estarte quietecita...?
- R. Sí. Y sentada, sin moverte...
- P. Y ¿los profes?...
- R. ...Sólo..., la que era buena es la de primero, ...la de segundo ya no.
- P. Y ¿dónde aprendías más, en aquél colegio o en éste?...
- R. En éste. Estoy más tranquila...
- P. ¡Qué suerte haber cambiado! ¿no? Porque estás aquí más tranquila, estás más contenta, tienes más amigos, los profesores ¿también son mejores, ... ¿no?...
- R. Sí...
- P. ¿Qué tal P. (el profsor)?...

R. Bien...

P. ¿Es majo?...

R. ...Sí.

P. ¿Te enseña mucho?...

R. Sí...

P. Y, ¿qué cosas haces en clase?...

R. Pues..., cuando hay un cumpleaños le hago un dibujo,...también le hago los trabajos...

P. ¿Qué trabajo es el que más te gusta?...

R. Operaciones,...y un poquito, divisiones...

P. ¿Por qué "un poquito"?...

R. Porque...no me explico muy bien, ...con las operaciones
no me entiendo...

P. Pero...¿te gusta hacerlo?...

R. Sí...

P. Y ¿lo que menos te gusta?

R. ...¿Eh?...un poco, casi no me gusta mucho, es leer...

P. ¿Por qué?...¿te cuesta?...

R. No, no me cuesta, pero que esto se te hace muy pesado...

P. ..Cuando llevas un rato te cansas...

R. Claro...

P. ¿Y en tu casa tienes cuentos, lees alguna vez?...

R. Tengo uno, pero es de inglés...vamos son de inglés. Me los dió una amiga mía y
todas las palabras son de inglés...

P. Entonces, ¿aprendes mucho aquí?...

R. Sí.

P. ¿Y te gustaría aprender más?...

R. Sí.

P. ¿De qué?...

R. Pues más de...matemáticas...

P. Y ¿de lectura?...

R. Un poquito,...es pesado...

P. En el recreo, ¿a qué juegas?...

- R. A la goma.
- P. A qué otras cosas juegas...
- R. A un alto...
- P. Y,... ¿con quién juegas?...
- R. Pues con mis amigos..., y con mis amigas...
- P. ¿Juegas en el recreo alguna vez con M.I?...
- R. Algunas veces...
- P. ¿A qué?...
- R. A un cogido,...
- P. Y ¿qué tal juega Manuel?...
- R. Bien..., es buen chico...
- P. ¿Es buen chico?,...¿se deja coger enseguida?...
- R. No...
- P. Se sabe...
- R. ...Controlar,...se sabe controlar...
- P. ¿Y B.?...
- R. Ese es más plasta..
- P. ¿Por qué?
- R. Porque no me deja en paz. Estoy jugando con mis amigas y me empieza a molestar...
- P. ¿No juegas nunca con él?...
- R. Sí, algunas veces también,...hoy he jugado...
- P. ...Y ¿A.?...
- R. A., es buen chico,...
- P. ¿Tus padres están contentos contigo?...
- R. Sí.
- P. ...O te dicen: "tienes que ser más obediente"...
- R. No. Están contentos,...me notan más tranquila también ellos...
- P. ...Si es que tú eres una chica tranquila...
- R. En el otro colegio, estaba muy nerviosa. Me decía "que no te vas a bajar a la calle", y yo empezaba a llorar para bajarme. Aquí me dicen "no te bajas a la calle",...y no me bajo...
- P. ¿Y qué haces cuando no te dejan bajar a la calle?...

R. Ver la tele...

P. ¿Todo el tiempo?...

R. ...Ayudo a veces a mi madre...

P. ¿Un poco?...

P. Y tus profes, ¿están contentos contigo?...

R. No lo sé,...creo que sí,...no lo sé...G.sí, ...pero P. no lo sé...

P. ¿Por qué sabes que G. sí?...

R. ...Porque me lo dice...

P. ...¿Qué te dice?...

R. ...Y me ayuda a hacer algunas operaciones...

P. ¿Qué haces con Guadalupe?...

R. Pues si tengo algún,...como hoy...he tenido un problema, con los trabajos...hemos hecho problemas y no lo entendía y ella me lo ha explicado...

P. ...Te lo explica...¿es buena G.?...

R. Sí.

P. ¿Te entiendes bien con ella?..

R. Sí.

P. Y ¿P.?, cómo es que no sabes si está contento o no contigo?...

R. Porque nunca se lo he preguntado...

P. ¿Y a G. si se lo preguntas?

R. En la excursión que fuimos de cuatro días le dije, "estoy muy contenta",...y me dijo "yo también", o sea que sí.

P. ...Pues, pregúntaselo a P.,...yo creo que sí está contento contigo...

R. No...

P. Y tus amigos ¿están contentos contigo?

R. Sí.

ANEXO XV

ENTREVISTA ALUMNO DE 3º E.G.B.: C.

- Fecha: 14-5-92.

P. ¿A ti te gusta venir al cole?...

R. Sí.

P. ¿Qué es lo que más te gusta del cole?...

R. Jugar.

P. ¿Y lo que menos?...

R. No lo sé...

P. No hay nada que no te guste,...te gusta cuando vas al recreo...

R. Sí..

P. ...Hombre, eso lo que más, ¿no?...y en clase, ¿te gusta trabajar?...

R. ...un poquito, sí...

P. ...un poquito..., ¿sólo un poquito?..., ¿tienes muchos amigos en la clase?...¿quiénes son tus amigos?...

R. Tengo a...(pausa). Menos a uno que me pega...

P. ¿quién te pega?...

R. Borja.

P. Pero hombre,...¿y por qué te pega?...

R. No sé, ...no me,...no sé por qué me pega...

P. Con quién te llevas mejor en la clase?...

R. Con el Alberto, con Manuel también muy bien,...y con..., y con los demás.

P. Y, ¿quién te gustaría que fuese tu amigo, ...de los que no los son ahora...?

R. Manolo.

P. ¿No es amigo tuyo?...¿por qué?...

R. porque no,...,

P. y ¿en la clase te aburres?...

R. No...

P. Nunca. ¿te lo pasas bien?,

R. Sí.

P. ...¿Y no te cansas?...¿nunca?...

R. ...No.

P. ¿Cuándo te lo pasas mejor en clase?...

R. Cuando estoy jugando...

P. ¿Jugando a qué?...

R. ...Jugando con los juegos...

P. Y cuando estás trabajando, o haciendo ejercicios en las fichas?...

R. ..Un poquito también...

P. Pero, ¿cuándo es cuando menos te gusta?, ...¿cuando te cansas?, ...¿cuando te gustaría hacer otra cosa?...

R. ¡Ah!,...cuando me están molestando todos los días...

P. ¿Quién te molesta?...

R. ...Es que el Manuel, cuando estaba en la otra mesa, pues venía y me daba patadas, y no me dejaba,...no me dejaba en paz...

P. ¿No le decías nada a Manuel?...

R. (silencio).

P. ¿Por qué iba Manuel a tu mesa?...

P. Porque está ahí y está hurgando en la cajonera,...cogiendo cosas de la cajonera,...y no se está quieto,...no se está quieto, ...no se está quieto, siempre está molestando y quitando cosas. Y pegando.

R. Pero cuando está trabajando...

R. ...cuando está trabajando, está más tranquilo Manuel. Pero es que,...luego cuando yo estoy trabajando,...cuando él no está haciendo nada se viene,... se viene y me pega.

P. Y tú, ¿qué haces en clase?...

R. Lo que está haciendo Manuel, lo mismo...

P. ¿Lo mismo que hace Manuel?...pero,...¿qué cosas son,...¿cuentas?,...

R. Algunas veces,...

P. ¿Y escribir?...

R. Sí.

P. ¿Y leer?...

R. Sí.

P. Y, ¿qué te gustaría hacer, que no haces?...

R. ...Mmm,...no lo sé...

P. No lo sabes..., ¿te gustaría hacer lo que están haciendo otros, a lo mejor,...y tú estás haciendo lo mismo que Manuel?...

R. Sí.

P. ¿Por qué?...

R. No lo sé.

P. Y ahora, cuando habéis estado en la granja, ¿has estado recogiendo hierbas?...

R. Sí.

P. Y ¿también has participado en el mural de las plantas?

R. Sí.

P. ...¿Aprendes mucho, tú?

R. Un poquito.

P. ...Un poquito,...¿por qué un poquito?,...

R. ...Por nada.

P. ¿Te gustaría aprender más?....¿y por qué no aprendes más?...

R. ...No sé...

P. ...Pero sabes muchas cosas, ¿no?,...a ver sabes el nombre de todas las plantas que cogisteis,...muchas sí,...¿sabes lo que es el endrino?...

R. Sí.

P. ...¡ves!,...pues eso no lo sabe todo el mundo.

R. ...Y sé lo que es el gamón...

P. ...pues eso, ves, yo no lo sé...¿sabes lo que es el romero?

R. Sí...

P. ¿Y el tomillo?

R. Sí.

P. ¡Pues sabes muchas cosas! Y entonces, ¿te llevas bien con P. (el profesor)?...

R. Sí.

P. ¿Te enseña bien?...

R. Sí.

P. Y ¿está contento contigo?...

R. Sí.

P. ¿Quién está más contento contigo, tus amigos o tus profesores? R. Mis amigos...

P. ...Y te gusta trabajar con G. (profesora de apoyo)?...

R. Sí.

P. ¿Qué aprendes con ella?...

R. ...Aprendo a..., algunas veces leemos...

R. ...¿Te gusta leer?..

R. Sí.

P. ¿Aprendes más con ella que con P.?...

R. Un poquito más...

P. ¿Un poquito más con ella?,...¿sí?...¿por qué?...

R. Porque siempre estoy trabajando con ella.

P. Y tus padres, ¿están contentos contigo?...

R. Sí.

ANEXO XVI**ENTREVISTA ALUMNA DE DE 3º: M.**

- Fecha: 6-5-86.

P. ¿Te gusta el cole?

R. Sí.

P. ¿Has venido a este cole siempre? ¿desde la escuela infantil?

R. Sí.

P. ¿Qué es lo que más te gusta del cole?

R. Los amigos.

P. ¿Y lo que menos?

R. Las clases.

P. Pero ¿qué de las clases, las paredes, las mesas?...

R. Pues..., lo que es difícil.

P. O sea, lo que te gusta...

R. ...Lo que es fácil...

P. ...Pero cuando hay que trabajar mucho, entonces ya no te gusta tanto...

R. ...No, tanto no,

P. ¿Tienes muchos amigos?

R. Sí.

P. ¿Quiénes son tus amigos y tus amigas?...

R. Pues... E., R., E., I., D., LM., A., Cr.A., Cr.G., Ma., Al., Rb., M., C.,...

P. O se, todos...porque llevas ya casi toda la clase, ...Y ellos ¿...te quieren a tí... tus amigos?...

R. Casi todos, sí...

P. ¿Quién no te quiere, o quién es menos amigo tuyo?...

R. ...pues,...Cr.A., Cr.G., V.,...

P. ¿Por qué?...

R. Pues, es que no juego tanto con ellas.

P. ¿Con quién te gustaría jugar más o ser más amiga?...

R. Pues E., con R., I., E. y D.

P. ¿Te aburres en clase?

R. No,...

P. ¿Te lo pasas bien?...

R. Sí...

P. ...¿Cuándo te lo pasas mejor en clase?...

R. Cuando....hacemos un dictado...

P. ¿Qué cosas hacéis en clase?...

R. Matemáticas, ..dictados,...problemas...

P. ¿Te gustaría hacer otras cosas?...

R. No...

P. Son las que te gustan...¿Aprendes mucho?...

R. Sí.

P. ¿Y te gustaría aprender más...

R. Sí...

P. ¿Por qué?...

R. ...Porque...., porque me gustaría saber ya todas las tablas, y no me las sé...

P. Entonces P. ¿te enseña muchas cosas?...

R. Sí...

P. ¿Te llevas bien con él?...

R. Sí...

P. ...Sííí, ...parece que lo dices así, ...como diciendo "no siempre"...

R. ...No siempre, ...cuando se enfada mucho...

P. ...Y ¿por qué se enfada P. contigo?...

R. ...Porque gritamos mucho...

P. ¿Y contigo se ha enfadado alguna vez?...¿contigo sola?...

R. ...Algunas...

P. ...Pero ¿os portáis ahora mejor que antes o peor ahora?...

R. Antes peor...

P. Ahora mejor, ...porque él me lo ha dicho a mí, que os portáis muy bien ahora...vamos,
mucho mejor....

R. Sí.

P. Y en el recreo ¿a qué jugáis?

R. A la goma...

P. Y cuando no jugáis a la goma, a qué jugáis?...

R. ...A "araña", a "pilla-pilla", hablo con mis amigas...

P. ¿Te gusta más jugar con las chicas que con los chicos?...

R. Sí...

P. ¿Y algunas veces juegas con V.?...

R. Sí...

P. ¿Y con L.M.?...

R. También...

P. ¿Y con Al.?...

R. También...

P. Y ¿con M.?...

R. También...

P. ¿Juegas mucho con M.?...

R. ...Cuando jugamos a "araña", que antes sí jugábamos mucho, sí jugaba él...

P. ¿ahora ya no jugais a "araña"?...

R. No.

P. Ahora jugáis a la goma...

R. Sí...

P. ¿A eso no juegan los chicos?...

R. Al., sí...

P. ¿Por qué?,...

R. ...Porque le han enseñado y sabe saltar...

P. ¿Y quiénes son mejores en tu clase, los chicos o las chicas?...

R. Todos.

P. Y con S. ¿juegas?...

R. Sí.

P. ¿Qué tal es S.?...

R. Bien...,está...bien...

P. ¿Es simpática y buena compañera?...

R. Sí...

P. ...¿No se enfada contigo?...

R. Sí, algunas veces, pero no muchas...

P. ¿Y tú con ella?...

R. Algunas, también...

P. Y ¿qué es lo que menos te gusta de S.?...

R. ...Pues...que se haga...un poquito la chula...

P. Y ¿Al.?

R. Al., también es bueno...

P. Y ¿M.?...

R. M. también es bueno...

P. ¿Te llevas bien con él?....

R. Sí...

P. ¿Cómo es M.?...

R. Pues, ...es simpático, es...bueno, ...y también me cabreo algunas veces con él,...porque como estoy enfrente de él, siempre pasa los pies a mi mesa, y no me gusta nada.

P. Y ¿él se enfada contigo?...

R. Sí, algunas veces...

P. ¿Por qué se enfada contigo?...

R. Pues también,...porque sin querer le pongo la hoja en su mesa,...

P. ...¿Habla mucho en clase?...

R. ...No, mucho no.

P. Y,... ¿atiende o es distraído?...

R. Como él va más atrasado, porque nació...un poquito así, ...pues él hace caso a P. (el profesor), porque como a nosotros nos pone cosas difíciles, pues él no tiene por qué atender, pero cuando le toca a él, sí atiende...

P. ...Cuanto le toca a él, el qué...

R. ...Pues atiende a lo que le dice P., ...y lo hace...

P. ...¿Y lo hace bien?...

R. Sí.

P. ¿Es aplicado?..

R. (Afirma con la cabeza, y susurrando:"mmm, ...mmm"...).

P. ¿Están contentos contigo tus padres?

R. Sí...

P. ... ¿Te dicen qu eres una chica buena y...?

R. ...Dicen que soy un poquito desobediente...

P. ...Pero ¿tú eres desobediente?...

R. ...Un poquito...

P. ¿Y tus profesores?,...P. está contento contigo?...

R. ...Pues..., no sé...

P. ¿Tú qué crees?...

R. ...Yo creo que regulín, con todos estamos un poquito...

P. ...Todos... ¿no le tenéis contento a P.?...

R. ...No, porque somos..., dice P. que somos..., los que más gritamos en el colegio...

ANEXO XVII

ENTREVISTA PROFESORA DE APOYO: G.

- Fecha: 27-5-92.

P. Háblame de tu historia en la CIV...

R. Yo vine el año pasado. Envié el curriculum, y caí aquí de una forma totalmente aleatoria...caí aquí, pero podría haber caído en cualquier otro lado...No conocía nada,...cogí la Guía de Integración del Ministerio y empecé a escribir a centros...me llamaron,...en principio me pareció que tenía buena pinta,...porque era gente joven, la integración -en las entrevistas y tal- andaba por todos los lados,...y me pareció que tenía buena pinta... al final, me contratan, y a partir de ahí comienzo a conocer el centro, a través de las entrevistas tienes una intuición, parece que están muy preocupados por la integración... Ya cuando llegué me presentaron un poco las líneas generales, pero como muy general, porque yo creía que había cosas muy asentadas y entonces..., pues se iban dejando las cosas poco a poco caer pero no estaba nada definido. Poco a poco me fui dando cuenta de que estaba todo por hacer, ...que había excesiva confusión, que había excesiva tensión, mucho conflicto,...desde fuera, porque además lo vi un poco desde fuera, entonces...como que me fue sentando bastante mal, dentro de una dinámica de ver que...¡jolin! todo esto que parece tan maravilloso,...donde estamos ahora, qué cantidad de conflictos y ...no hay nada elaborado,... parecía que había que elaborar demasiadas cosas, y que no había nada claro, p. ej. ...como apoyo, a mí no se me dieron instrucciones ni nada, parecía que tenías que decidir tú todo sin conocer ni dónde estabas. Era todo muy ambiguo. Y,...poco a poco se fueron haciendo cosas.

P. En ese momento había gente de los años anteriores en el equipo de apoyo?...

R. Estaba Cl., ...Cr. y yo llegamos al mismo tiempo.

P. Y Cl. ¿estaba desde el curso anterior?...

R....sí. Y entonces tampoco me quedó nada claro. Yo pasé mucho tiempo hasta que me enteré dónde tenía que trabajar y qué era lo que tenía que hacer. Empecé a hacer reivindicaciones, porque me parecía que era fortísimo lo que se me estaba

pidiendo, por formación, se suponía que yo tenía que trabajar como logopeda, (eran supuestos, porque nadie te dejaba nada claro), porque esa era la formación y a mí se me había contratado especialmente porque era logopeda, no porque tuviera pedagogía en educación especial,...entonces por un lado tenía que ser apoyo en donde me tocara más logopeda para todo el mundo; me parecía que era una bestialidad,...y ahí comenzaron muchas tensiones porque yo decía "es que no soy Dios,...por muy bien que quiera hacer las cosas no puedo hacerlo todo",...más luego los talleres,...el año pasado es que fue muy así,...porque entré en ciclo superior, el C.S. es más conflictivo...había niños...como muy fuertes, ¿no?, que yo, en principio, pues sin conocer bien la dinámica del centro, ni las creencias que lo tal...creía que había niños que no tenían cabida aquí, pero que tampoco podía decirlo directamente; había conflicto con el SOEV a causa de eso, de que había niños que no podían estar aquí,...entonces,...no sé,...como muy caótico todo....

P. ... y ¿por qué estaban esos niños, por el SOEV, o porque el centro defendía el tenerlos?...

R. No, no, porque el centro defendía clarísimamente que estuvieran niños pues como R., que consideraba que se habían aprovechado (...) ...el SOEV o el equipo de integración de antes, que no estaban de acuerdo con la presencia de determinados niños, pero desde dentro, yo creo que se había establecido esa lucha, del "no" es de fuera y el Sí" de dentro, se quedan aquí porque tienen derecho,...y no se habían planteado otras muchas cosas, ...hasta que punto se podía dar respuesta real a esos niños en un centro como éste. Eso no se lo había planteado y Cl. tampoco se le planteaba. Entonces era una situación un poco conflictiva..., porque nadie se lo había planteado y entonces es venir un poco desde fuera y decir, bueno...es que yo no sé cómo se le puede meter mano a esto,...echándole cara de verdad,...haciéndolo medianamente bien,...

P. Sin embargo ahora...

R. ...sin embargo luego,...claro, es una situación que sigue siendo conflictiva, porque poco a poco, ...tan poco a poco, que en el mismo año cambian las ideas radicalmente...y, como que por un lado sí parece que se elabora eso y que se entiende que hasta ahora los niños han estado bien y que, bueno..., ya llegó su momento y por eso ya tienen que salir fuera, ...pero por otro lado uno dice ¿cómo?,

¿qué criterios han guiado para ese cambio tan radical?,...¿qué es eso de que ya llegó su momento? ¿por qué el año anterior no era su momento y hubo conflictos con el SOEV?...parece que todo eso está sin elaborar,...y sigue sin elaborar?...es decir que los niños salen fuera, ...y no se ha evaluado por qué salen fuera, desde aquí no hay una valoración clara; simplemente está eso,..."sí, porque ha llegado su momento, se pueden aprovechar de otras cosas,...los talleres..."

P. ¿Y quién ha tomado la decisión?

R. Entre todos, es una decisión de todos.

P. Pero que no es una decisión madura...

R. ...yo creo que va madurando, que en el proceso de hacerla, ...de materializar la decisión, de decir...bueno ¿y qué otras ofertas hay? ¿y qué otras salidas hay?...talleres, en centros específicos...o tal; en ese proceso, sí se va madurando, pero en el momento de tomar la decisión...podías oírlo directamente... "bueno, se hace pero yo no lo tengo tan claro", "pero podrían estar aquí...", "pero..." y el proceso se iba madurando...

P. Y, ¿quiénes son los niños que van a salir?,...

R. R., E. no se sabe si va a salir o no, pero es uno de los que en principio se le ha comentado a la familia, y...S.. Todo es más complicado, porque el caso de S. también es un poco de...

P. ...pero vamos no es una decisión que te parezca a ti que esté todavía...

R. ...completamente elaborada, pienso que no, ...y que se sigue oyendo eso de "bueno, pues se tienen que marchar porque se tienen que marchar ,...pero aquí también podrían estar.....si tuviésemos más recursos". Pero, claro, lo de los recursos también es relativo, porque eso de los recursos también es el esfuerzo personal en educación...otra vez se ha hecho y hemos tenido niños más complicados. Es decir eso se sigue oyendo...Yo creo que en el proceso se van aclarando cosas, ...pero que hay unas creencias ahí bien arraigadas, de fondo.

P. Los padres, qué tal lo han aceptado...

R. Bien. La madre de E. no lo ha aceptado..., yo creo que también está ahí el problema que cada uno vive las cosas desde donde están,...entonces, la madre de E., no es que el niño no se escolarice en este cole sino que se vaya a otro, sino que creo que es una situación conflictiva,...el niño que le crece, ella que crece también entonces...

El año pasado apoyé a E. y se negó..., ahí empecé a presentarle un poco la idea,... sí, mira E. aquí..., y como que me estaba diciendo "no, no, a mí déjame en paz" ...me estaba pidiendo todo el rato que el niño se bajara a niveles más,...sin llegar a un preescolar a un primero o a un segundo de EGB...

P. ¿Ahora está en 7º, no?...

R. Sí, en 7º. Mi impresión fue que E. se le estaba haciendo grande y que ella no se había enterado y que de pronto tenía un chaval muy grande ahí y que estaba sin enterarse,...y que desde luego no asumía que el niño se fuera del cole, pero no ya por asuntos de formación, que podían estar ahí también ¿no?, o porque tuviera que ir a un centro que no fuera ordinario, ...sino porque ella todavía no había asumido que su niño era quien era y que no seguía siendo un niño pequeño, aunque no tenga competencias de un niño grandote, pero él ya no es un niño pequeño. Entonces, yo creo que ahí estaba el conflicto...y que no sé este año por dónde va. Pero lo ha puesto muy difícil ella. Luego, la madre de S., le entro así un poco de rabieta al principio, pero no es una señora constructiva,...es una señora que quiere quitarse la niña de encima, de alguna manera,...es decir que quiere a su hija, porque es su madre, ...pero de alguna manera su hija la estaba molestando, entonces vino ella antes de que desde aquí se le dijera ya algo formal, que se la escolarice en otro lado y tal..., vino ella solicitando algo extraescolar, y que pudiera estar más tiempo fuera de casa. Y de ahí, luego va hilvanando ideas y ella misma estaba pensando en la posibilidad de que la niña se internara en algún cole y que fuera los fines de semana a casa, "porque si no quien se vuelve loca soy yo...", entonces, un poco se quiere quitar a la niña de encima; la quiere,...entonces le da un poco...debe ser el conflicto que tiene, ...entre que es su hija, por un lado, pero por otro lado es que no sabe qué hacer ...Entonces, con ella no ha habido ningún problema,...en apariencia parecía que sí, pero problema real, no. En el fondo lo que quiere es quitarse a la niña de encima. Y con la madre de R., tampoco ha habido problema, porque esta niña el año pasado estuvo haciendo psicomotricidad, terapia psicomotriz (en Psicopraxis) en un centro y ya desde el centro lo dijeron..."¿qué hace la niña en un colegio ordinario?..." que esta niña necesitaba alguien que estuviera más tiempo con ella, y que esta es la realidad, que...más que nada es que la niña estaba perdiendo contacto con la realidad, estaba entrando en una enfermedad mental,...y por ejemplo cosas como

eso ya se habían valorado aquí, que R. estaba entrando en una enfermedad mental porque no tenía a nadie mucho tiempo para decirle "R., estamos aquí", y a lo mejor en un centro donde alguien puede estar más tiempo con ella se lo puede decir..., entonces, parece una tontería, pero es un planteamiento tan básico ... Pero en el caso de R. tampoco ha habido problema.

P. Pero, así a nivel general,...porque esto se presentó a los padres en asamblea,...¿hubo mucho debate,...?

R. El debate ha sido por detrás, y ha sido por no aclarar las cosas, un poco, por no aclararlas bien. Siempre, yo no sé si es porque tiene que ser así o no, parece que siempre hay una especie de conflicto entre los padres, aquí esa impresión por lo menos esa impresión si da, ...un ligero..., ahora parece que está todo más claro, ...pero un ligero conflicto entre las familias por un lado y el cole, ...como que los padres están siempre exigiendo más, y el cole dice bueno, hasta aquí llegamos, una especie de tenteempié,...entonces cuando llegó la historia de los niños de integración hubo conflicto absoluto,...pero por detrás, no en directo...¿por qué?, ...porque parece que siempre el cole había defendido la presencia de estos niños; de los que se iban a marchar habían sido defendidos, en primera plana siempre, frente al SOEV, frente a los equipos de trabajo de antes, que la gente se había tenido que marchar porque no estaba de acuerdo,...entonces se preguntaban "¿esto por qué?, ¿por qué ahora se tienen que marchar fuera?",...entonces la información les llegó a través de los padres, de Esteban, de R.,...estos padres dieron su información, la que ellos quisieron dar, o la que podían dar,...entonces no les dieron la información real de, bueno es que aquí ya no podemos hacer más y a lo mejor, sin dar una explicación o sin ser medianamente lógicos con lo de antes, pero el hecho es que estábamos aquí ahora...

P. Pero ¿no se les dio una circular que se les mandó,...un documento, y luego se les presentó públicamente?...

R. Sí,...no se les envió a ellos nada, ...como había mucho conflicto por detrás, pero era ahí..., pues claro la idea era, es que a lo mejor cada uno está pensando lo que puede pensar desde donde le ha llegado la información, la madre de Sandra no habrá nada maravilloso ni de Julia, ni de los apoyos, ni de nada, dirá lo que le parezca a ella que puede decir, pero la verdad, seguramente, no, la verdad tal como la vemos desde aquí es mejor que la veamos todos y entonces podamos contrastar opiniones. Entonces

se elaboró una especie de circular donde se decía..., intentando mantener una mínima coherencia, y decir, bueno, vuestros hijos han estado aquí hasta ahora, intentamos ser coherentes, entonces deciros por qué han estado aquí, por qué se han beneficiado y ahora ya tienen que salir; pero intentando que hubiera una mínima coherencia con toda la historia de atrás. Entonces cuando se les dijo, y no hubo ningún conflicto; al contrario, entraron en conflicto ellos, los padres. Desde aquí se les expuso la historia, alguno preguntó por qué ahora y no antes, porque a lo mejor no le había quedado bien claro, y nada más. En conflicto entraron ellos cuando alguien les decía, "pero ¿tu te has molestado en ver en otros centros las posibilidades que hay para tu hijo?", "no, pues no me he molestado", "pues es que me parece increíble...", entraron ellos en conflicto, y ahí creo que en su propio conflicto ellos se aclararon. Y desde entonces no ha habido más historia aquí, que si que había mucha...

P. Otra cosa que me interesaba es cómo os adscribís los miembros del equipo de apoyo a los diferentes grupos o niveles?....

R. ...el primer año..., Cr. porque está contratada en la Escuela Infantil, entonces ella está con la E.I., y el 1er. año asumió el 1º de EGB, que es el de Gr y tal...Y luego, el año pasado, yo estuve en el C.S. y Cl. estuvo en 2º, 4º y 5º. Y luego yo también hice el taller de E.I., y el de C.S., eso fue el año pasado, entonces era un caos impresionante, ...y empezó a haber demandas, de los niños..., el año pasado terminaron niños sin aprender a leer y a escribir,...los M., que están en 2º,...y que parecía que había mucha inseguridad en el tema de la lectoescritura, que el método de lectoescritura tampoco parecía que estuviera muy claro,...era un método que se estaba siguiendo, parece que sí funcionaba de acuerdo con los criterios del centro pero que había como cierta inseguridad, entonces, niños que pasaban de un curso a otro sin saber leer, cuando pasaban a 2º y no se veía que fueran a tirar mucho,...la idea fue que yo como más especialista, en los temas de lectoescritura, a lo mejor interesaba que estuviera en los cursos de más abajo y no en el C.S., porque es ahí donde más podía ayudar, y ese fue el único criterio que se siguió, porque no hubo más...¡ah, no!, es que el año anterior yo también estuve en todo el C.S. y en 3º. de EGB, porque había dos niñas sordas, y desde ahí hice un programa de apoyo para todo el aula, elaboré un programa para todos los niños que habían pasado de 2º a

3º con muchísimos problemas, y debió ser por eso, porque dijeron, pues esta es mejor que esté..., y la demanda vino desde fuera...

P. Sin embargo este año no hay continuidad...

R. ...este año no ha habido ninguna continuidad,...ha sido que yo he bajado directamente del C.S. al C.I. y al C.M., hay continuidad en 4º (que no hay integración, porque las dos niñas sordas se las llevaron a un centro específico...

P. ...por decisión de los padres...

R. ...eso fue por decisión absoluta de los padres; no es un centro específico de sordos, debe estar en Getafe, es un centro de integración con un alto porcentaje de niños sordos.

P. Porque el año pasado Cl. apoyaba a 2º, y este año (que están en 3º) los llevas tú, o sea ...qué criterio habéis seguido, porque la continuidad parece que sería una...

R. No, el criterio que se siguió fueron los problemas de lectoescritura, y fue porque, p. ej. en el curso de 2º pasaron los dos M. que no sabían leer y más niños..., entonces dijeron aquí la demanda vino de fuera "aquí G.", y luego, en el curso de 3º, que es el de Cl. del año pasado, estaba C. que andaba completamente perdido y que tampoco se había tomado una decisión con él, no había valoración por parte del equipo, no sabía leer, todo el mundo estaba preocupado por él,...pero lo mismo que no sabía leer no sabía trabajar con matemáticas, andaba perdido a todos los niveles, pero no se había decidido nada,...entonces también porque estaba él y porque no sabía leer pero no sabía hacer otras cosas, entonces también entré en 3º. No fue otra razón. Estas son las razones de más peso.

P. Eso lo elegís, o ¿decís vuestras preferencias?...

R. No. No es por preferencias, porque ni este año ni el pasado fue así...

P. ...se valora entre todas, ¿no?...

R. No pero las valoraciones son un tanto así, porque nadie quiere estar en C.S. Yo este año no sé lo que va a pasar. No nos hemos sentado tampoco a valorarlo. Pero son un tanto así. El 1er. año fue porque Cl. había estado ya en los cursos de abajo, entonces se dijo, por continuidad. Y yo estuve en C.S., a mí me parecía una contradicción, porque yo decía si donde más puedo apoyar yo y más demandas me venían a mi eran de los otros ciclos, por qué se me coloca en el C.S., entonces al año siguiente, como pasaban niños sin saber leer y tal,...pues yo encantada de la

vida. Cl. pasó a C.S., pero sin ningún deseo, y este año no sé cómo se va a hacer, no lo hemos discutido...

P. Y las funciones son, tu la logopedia, ¿no?...

R. No, no, no, no, en absoluto. Es que el año pasado era un jaleo increíble...

P. ¿Tú qué haces?

R. Yo soy apoyo...

P. ¿Y haces unos talleres, no?...

R. ...talleres este año no hago...es que el año pasado hice muchos talleres, entonces yo creo que un poco diciendo "bueno, ya está bien, si andamos mal de tiempo, y encima nos metemos en talleres...en mi caso estaba en C. S. -creo que eran dos o tres días a la semana, y además en el taller de la E.I. que te llevaba un montón de tiempo, solo hacer talleres, entonces creo que fue ya decir, mira o un día o desde luego tres días no tiene sentido, pero como estoy en los dos ciclos, en qué ciclo me meto a hacer talleres, y en los dos ciclos necesitaban alguien que apoyara los talleres, y por otro lado este año también se dio la opción de que no hiciesen talleres los apoyos. Cl. no hacía talleres, yo tampoco, y Cr. voluntariamente dijo que ella sí quería hacer talleres. Entonces fue un poco en contraposición,...como el año pasado hubo tanto taller, ...si no hay tiempo, no hay tiempo, se pueden buscar otras personas y también porque se dio esa opción, P. Y Cl. este año...

R. Cl. este año hace psicomotricidad con 2º de preescolar.

P. Entonces los que el año pasado estaban en 2º de EGB ya no tienen psicomotricidad...; me interesaría también saber sobre vuestra organización en el trabajo. Es decir, qué planificación tenéis en el trabajo a nivel general,...

R. ¿Como equipo de apoyo?...

P. Sí, como equipo....

R. No planificamos en conjunto. Bueno, de hecho...no nos consideramos equipo,...pero es algo manifiesto, ...es decir que lo hemos verbalizado....

P. Sí, es manifiesto...claramente....

R.entonces, no somos equipo, pero como lo hemos verbalizado, ...pero yo creo que el haberlo verbalizado..., es decir durante..., yo lo he vivido bastante mal la historia del equipo o no equipo, porque parecía que teníamos que ser equipo y lo cierto es que no habíamos sido equipo desde el primer día que yo entré aquí, y no lo habíamos

sido y no hemos, todavía entre nosotras como equipo no lo hemos elaborado y yo creo que ahora es un buen momento para elaborarlo, porque hay menos tensiones entre Cl. y yo, en concreto, que era... las que había más tensiones...¹ (...) ...Pero vamos, que eso sigue existiendo,...¿como funcionamiento interno?..., pues no ha existido, porque quienes nos teníamos que haber reunido con cierta frecuencia éramos Cl. y yo,...y pues no nos hemos reunido. Este año, que hemos hecho un apoyo compartido en 5º, ha sido bastante mal, porque cada una ha funcionado pues..., teníamos un tiempo para reunirnos ... no lo hemos aprovechado...

P. ...¿a quién llevabas tú en 5º?...

R. ...no, es que no está especificado, bueno...aquí están S., V., tal..., entonces como había demasiados niños...para que tuviera más tiempo de apoyo este aula. Pero claro, si tiene más tiempo de apoyo, tenemos que coordinarnos mínimamente, entonces...al principio, sí, se hizo un poco el esfuerzo de coordinación,se compró material...entonces ese material es el que nos ha ayudado a lo largo del curso a estar vinculados a algo, porque si no, cada uno hubiera hecho lo que hubiera podido,...no nos hemos reunido,...es que no nos hemos reunido...

P. ¿Nunca habéis tenido una reunión?, es decir: “vamos a ver..desde aquí...”

R. ...Sí, al principio, sí, las tuvimos, pero después se cortó, y ya, por razones de tiempo...

P. ...Pero ¿no ha quedado perfilado, ...podríamos decir...unas líneas maestras de cómo responder desde el servicio de apoyo?....

R. ...Sí, ha quedado en cuanto se definió el material a seguir; es decir, se hizo la valoración de la niña,...después unas orientaciones, tal...y con material, y al final se concluyó, bueno vamos a hacer este material, con este material vamos a trabajar, en esencia, ...luego se puede reforzar, pues si yo vengo el lunes acá, el martes, y quiero reforzar algo que se trabaja en ese material yo me puedo traer no sé qué o hacer con ella lo que quiera, ...pero ese material, en principio nos sirve de base a todas, ...porque ese material, suponemos, responde a la valoración que hicimos al principio y a las decisiones que tomamos a principio de curso; entonces, es eso lo que nos ha servido de guía, el problema es que no nos hemos sentado a decir, bueno, ¿le está sirviendo?, ¿no le está sirviendo?, ¿hasta qué punto interesa, a lo

¹ Se omite la transcripción de los párrafos siguientes por ser confidenciales y deseado así la persona entrevistada.

mejor pensar ya en otra cosa?, o simplemente, qué bien va..., pero que no nos hemos reunido, y a lo mejor, así, pues..por ahí un rato, "oye, mira que he estado mirando un libro..", pero sentarse,...no...

P. ...Pero no de una forma sistemática...; sin citar las tensiones, lo que sí puedo citar es que no existe una cohesión en el equipo de apoyo ...

R. ...Sí, pero yo he evolucionado un poco en esas ideas, entonces. ..

P. He visto en el proyecto que para este año había planificado un seminario de adaptaciones curriculares...

R. Sí, pero no ha salido, porque había dos alternativas: el seminario de adaptaciones curriculares, y la elaboración del P.C.C....además, lo de las tutorías, que venía apoyado por el CEP. Las tres cosas se suponía que nos las iban a apoyar desde el CEP., pero había que elegir, porque dentro de un calendario apretado, además metías las adaptaciones curriculares, era más apretado todavía, y se decide que adaptaciones curriculares, no, que parecía más importante el P.C.C. que las adaptaciones. Entonces, desde el principio, ni siquiera se solicitó al CEP. Y se ha hecho lo del PCC.

P. ...¿vienen aquí, o vais al CEP?...

R. No, vienen aquí.

P. ¿Y ha sido positivo?...

R. Ha sido bastante pobre, pienso que ha sido bastante pobre , pero pienso que es porque no deben tener las cosas bien claras,...y entre otras cosas ha sido pobre porque venía el señor un día y nos daba unas orientaciones y al día siguiente las cambiaba, y al día siguiente las volvía a cambiar...entonces ha sido una manera de no ir en una línea,...

P. Ese es el miedo que me da a mí de la Reforma, ...que la gente no tiene las ideas claras...

R. ...No, no, no,...en concreto la gente que ha venido de aquí del CEP no ha servido para nada,...te aburres, dices, pero ¿para qué voy a ir a un seminario de estos que me hace perder ahí todo el rato que pierdes y lo estás pasando mal, porque dices,...bueno ya nos ha cambiado otra vez este hombre...?...

P. Entonces, ¿las adaptaciones de tus alumnos las haces tú?...

R. Las adaptaciones las hacemos nosotros, entonces Cr. y yo, el año pasado estuvimos

en un curso del CEP- y ahí sí teníamos que ir-, en un curso de A.C., y este año la idea, de que se vinieran para acá las A.C. sí que surgieron desde integración, pero dijimos, bueno, las A.C. significativas, a lo mejor sí que las tenemos que hacer nosotras,...esas cosas no estaban claras, que ya están claras, pero hay otras adaptaciones curriculares que no son tan significativas o que son más cosas así, y que conviene que estemos todos al tanto, también los tutores..., y porque los términos están ahí,... si las adaptaciones se van a hacer con un niño de integración que está en el aula no sé qué, el tutor también, bueno...tiene, por lo menos como información y como aportación y tal, tiene que saber qué es eso, pero luego claro, no salió; y las adaptaciones, sí..las hacemos nosotras.

P. Y vosotras, las profesoras de apoyo...

R. ...pero eso ha quedado definido ahora...

P. Ahora, ¿cuándo es?...

R. Ahora, en las discusiones que hemos tenido, ...en teoría las hacíamos nosotras; alguien dijo: "las de apoyo hacen no sé qué"; entonces, son funciones que se dan, pero sin que realmente se hayan comentado, simplemente se pasan,...entonces, los conflictos que hemos tenido es porque no estaban definidas las funciones...

P. ...no estaban definidas, eso es evidente

R. ... y está, pues que los apoyos son los que hacen las adaptaciones, ...entonces, bien las discuten previamente, o sea hacen una especie de esquema general con el tutor, después el apoyo hace la adaptación, el boceto de adaptación con el tutor, la vuelve a comentar con el tutor,...y definitivamente la pasa o, es directamente el apoyo, si conoce al niño del año anterior, quien hace la adaptación, después comenta con el tutor,...y tal, ya está claro quién hace las adaptaciones,...

P. Eso, a partir de ahora,...

R. Sí. Hasta ahora ha sido así; se ha hecho igual, así... es el apoyo el que lo hace, pero no estaba escrito...

P. ... pero es que había..., no estaba la gente contenta. No lo veía...

R. ...no es que no lo viera,...lo que pasa es que ...funcionar de una manera que no estaba bien definida, lo que hacía es que, por ejemplo, tú podías hacer un PDI, o una adaptación, intentaba compartirlo con un tutor,...si vamos a trabajar con un mismo niño se supone que compartimos un trabajo. Pero, como lo había hecho yo,

era un elemento teórico...y no funcionaba, no servía,...y yo no sé si la manera que se ha adoptado ahora sirve, pero hasta ahora no ha servido,...

P. ...pero ahora...

R. ...ahora hay que ensayarla, ¿no?, ...pero no ha servido porque es algo que llega un poco desde fuera, entonces, como material ha estado ahí, pero luego no...

P. Pero vosotras, antes o ahora, siempre tendréis que partir de la programación básica del profesor del aula..., por tanto...no es algo que viene desde fuera...

R. Ya, pero esas programaciones,...este año parece que van a cambiar un poco las cosas, pero las programaciones estaban en papel escrito, y que tú te coges los papeles o dices "óyeme...", sin andar con mucho más comentario, y este año, yo en concreto, sí he tenido ocasión de hacerlo con mucho más comentario, es decir, que si he hecho PDI y adaptaciones, he podido comentar con tutores, ...pero el año pasado, porque la dinámica no era tan así, porque estábamos en un C.S., que las ideas no estaban claras, con mil disfunciones, mil historias, pues era que yo hacía, yo el año lo viví así, yo hice los PDI para los niños del C.S. y bueno, se los pudieron leer, pudieron decir, "qué bonitos", pero de ahí a que eso funcionara...

P. ...pero eso luego no se integraba con la programación general de la clase, ...era como un carril paralelo...

R. ...sí, eso era...

P. Entonces, este año, con M., C. y S., ...sí existe una comunicación entre P. y tú para esto...

R. Sí. Y en el caso de 2º, también...

P. Y, ¿funciona?

R. Sí funciona. Sí, eso sí.

P. Lo que yo sí capté en las dos reuniones en las que he estado presente es cierta tensión entre tutores y equipo de apoyo...

R. Sí, pero es una tensión...yo creo que,...

P. Es decir, como demandas excesivas, o injustificadas, por no estar precisamente claras las funciones, ..., y a vosotras, como que lo estáis viviendo como una presión, y porque lo que estáis haciendo nunca se ve, nunca nadie reconoce la utilidad de vuestro servicio...

R. ...Sí. Ya no es el reconocimiento,...a mí, de verdad no me sirve el reconocimiento

de fuera, sino el propio, el que yo me pueda dar,...en cuanto que lo que hago no sirve, me puede hasta molestar..., si yo me paso el fin de semana dándole a la máquina y voy y le doy a no sé quién y no le sirven, bueno...; pero más que nada, lo que en mi caso, porque como en integración no nos ponemos muy de acuerdo, lo que se demanda, lo que yo quiero decir es que los tutores tienen su responsabilidades con relación a los niños que son suyos, que yo soy "su apoyo", es decir que yo no soy tutora de S., ni de no sé quién,...yo es que no soy tutor, y eso no se capta...

P. ...no está claro...

R. ...o es que no se quiere entender, o es que realmente no se entiende. Pero eso no funciona...

P. Pero es que eso es la clave...

R. ...es la clave, pero eso no ha entrado aquí, entonces, en las dos reuniones que a mí se me ha..., ya en la última reunión, pues ya fue, ...mira, ...es que ya es el colmo porque es que ya no aguantaba más, pero las dos veces que se me ha ocurrido decirlo me han tachado de esto, porque es que no se me entiende, entonces he decidido que no lo voy a volver a decir...o sea me han tachado de esto...

P. El otro día, viste que provoqué un poco para que la gente lo echara, ...saliera, pero ...luego, vi que cuando ya lo hacías, ...o sea por boca mía era distinto, pero por boca de una profesora de apoyo provocaba más susceptibilidades,...

R. ...claro, entonces al día siguiente aquí se vivió con tensión, es decir, porque por un lado no se entiende, pero por otro lado dentro del no entenderte...; hay quien está más en onda, y hay gente que no,...entonces con algún profesor ya he tenido ocasión de hablar, y...

P. ...pero es que no se había tratado a nivel de..., y es un error muy frecuente,...es lo de las actitudes, que parece que Pc. le tenía un poco como,...bueno eso son actitudes que ya se cambiará si se puede, pero que no podemos hacer nada así,... yo creo que es el primer paso, y es que los profesores comprendan eso que tú dices y es que el profesor de apoyo es un recurso pero que no va a suplir tu responsabilidad...

R. Pero, es un poco ese miedo a asumir las propias responsabilidades, es decir un tutor..., hay muchos tutores

buenísimos, y hay muy maja aquí trabajando,...pero hay algunos tutores que no asumen las responsabilidades que realmente tienen ellos,...entonces de alguna manera siempre

se han cargado sobre el apoyo, sobre el equipo de fuera, ...sobre tal,...entonces se ha valorado "este niño no sé qué, porque el equipo no me lo valora, no sé qué", ... "¿pues qué?",...pues que el equipo de integración malísima,...mira...la niña que se bajaba a los niños no hacía nada, no sé qué,...pero yo como tutor no he sabido (...) mi responsabilidad, si mi apoyo no ha funcionado,...entonces, en el momento que se empieza,...es tu, ...oye que es tu responsabilidad,...pues eso no les interesa asumir a mucha gente,... pues porque no se sienten capacitados, porque no se sienten seguros, porque es muy complicado, porque les supone más trabajo...

P. Y, ¿no crees tú también que en cierto modo habéis contribuido vosotras, por la respuesta que habéis dado? Es decir, habéis dado una respuesta en función de una demanda que os hacían...

R. Pero ha sido por la no definición, porque claro, cuando el otro día en el claustro salió,...en un centro como éste está todo tan claro...parece que las líneas metodológicas, como dijo M., todo está clarísimo, oye, tú ¿es que no estás de acuerdo cuando yo decía "que son vuestros niños, ...que no sé qué...", y me decía "tú es que entonces no estás de acuerdo con la metodología de este centro",...pero es que claro, las equivocadas sois vosotras, en este centro no había nada hecho,...es decir, tenéis aquí muchas ideas, pero algo en concreto de qué es lo que hace el apoyo, ninguna..., aquí cuando yo he llegado aquí me lo he tenido que ir...,poquito a poco... Entonces me decían, "este niño, y el otro, no sé qué...", y poco a poco vas diciendo, "pues hasta aquí llego, hasta aquí no llego, esto no me gusta, esto sí", pero es poco a poco, porque ideas claras no hay ninguna. Yo supongo que, a partir de ahora, cuando venga alguien sí tendrá unas ideas más claras, ya escritas, pero hasta ese momento aquí no las había. Entonces, al principio fue responder, como se podía responder, así de claro era, decir bueno este niño que tenemos aquí en 6º de EGB que parece que no..., pero hay que responder, entonces respondes como puedes, intentas coordinarte como puedes y poco a poco ...

P. A eso me refiero, a que, como lo que demandan en todos los centros los profesores es que les quites este problema que tienen , "que-yo-no-sé-que-hacer-con-él", es muy fácil responder directamente, es decir, siempre con la intervención directa, cuando, a lo mejor, no es eso lo que hay que hacer. No quiero decir que la intervención directa no sea, en muchos casos..., pero en otros casos a lo mejor es otro tipo de

trabajo...¿no?...Puede que quien va a poder responder mejor sea el propio profesor tutor...

R. ¡Claro, claro!, sí...

P. ...o incluso, a lo mejor puedes tú hacer una intervención en algún caso que no es directamente con el niño, sino con toda la clase, haciendo una intervención, como hace Cl., por ejemplo, en psicomotricidad,...

R. ...pero es que eso, aunque parezca anecdótico, eso el año pasado se hizo en apoyo concreto, así de aula, no con psicomotricidad, sino en el aula de 3º, Mg. era un profesor nuevo, que venía al colegio nuevo, igual que yo, que veníamos nuevos, y nos encontramos los dos eso, que trabajamos en el aula, es decir...con los problemas de lectoescritura, no sé qué, ...eso se trabajó en el programa de tutor, trabajaba él con los niños y yo hacía apoyo directo a las niñas sordas,...a una de las niñas sordas, porque a la otra ni tan siquiera...la trabajaba él dentro del aula, con el resto -aunque parezca anecdótico- cuando empezamos a valorar, con el resto de los tutores con los que yo trabajé el año pasado, no se pudo funcionar así...no hubo ocasión..., mientras que luego, este año, pues con algunos tutores sí se ha podido hacer así también,...una valoración general, ver las necesidades, dar orientaciones generales para todos y luego especificar el trabajo más concreto para ...

P. Y ¿no hay cierta mitificación del trabajo del profesor de apoyo dentro del aula?...parece como si fuese menos valioso trabajar con un niño fuera del aula...

R. ...sí, eso sí,...totalmente de acuerdo contigo, ...pero creo que están cambiando las ideas,...

P. ...Cuando eso es relativo: en algunos casos es bueno, en otros es malo,...

R. Claro, pero que...sin embargo, aunque sí parezca que es así, por ejemplo, en el caso de Gr, que sería un niño que a mí me parece que habría que trabajar fuera del aula con él en ocasiones. ¿Por qué?, porque dentro del aula suele haber mucho ruido, es un niño que en cuanto hay un ruidillo ya no se entera de nada, eso se ha valorado, si trabajábamos dentro o fuera del aula con él, esa valoración ya está,...y si no se trabajaba fuera es porque es un niño superdependiente, que entonces se engancha a la situación "fuera"y luego dentro va a ser muy difícil, pero esa situación se ha valorado ahí ya, en concreto; aun así, si es verdad que existe mitificación de trabajar dentro y no trabajar fuera; pero sí se respeta el trabajar fuera, porque con C. se

trabaja fuera y sí se respeta, ...

P. Ya, hablando concretamente de M., C. y S.¿cómo los ves?...su situación actual, si han evolucionado, ...si crees tú que han respondido como esperabais al principio,...por ejemplo, M...

R. A M. yo no le veo mal; porque sigue evolucionando, las ideas están claras con él y se sabe por dónde va, y se está trabajando en una línea. Es decir, le veo bien, él está más o menos cómodo, es una pena el que no pueda participar y el que no participe en una mayor parte de las cosas que se puedan organizar a nivel de grupos...

P. Pero, ¿por qué no puede participar?...?

R. Que no participe,... No es que no pueda participar, a lo mejor sí puede participar, es por su forma de ser, ...esa es mi impresión..., pero es un chaval que tiende a ser comodón,...que le gusta mucho estar tumbado, por un lado y por otro pues porque las situaciones hay veces que se le escapan, las situaciones de patio, así...pues por un lado entre que es comodón y que prefiere estar con Vanessa y con cuatro más, pues pasa muchas veces de estar con su curso, y pasa, ¿no?...está más cómodo tumbado allí...pero, vamos que yo a M. le veo bien, ...no me parece que esté..., y creo que se sigue trabajando...

P. ¿No crees que está sobrecargado...?

R. ¿Fuera del colegio?...por supuesto...

P. ...te lo digo por el hecho de ser comodón, incluso tendiendo a la pereza, ¿no puede ser porque esté cansado?...?

R. Sí,...sí, pero es que no estaba valorando desde fuera, estaba valorando lo que estamos haciendo aquí... Supongo que sí está cansado, porque aquí está más aburrido...

P. El otro día se lo decía a la madre,...que es estupendo que nade mucho, haga karate,etc,...pero eso supone que tiene una jornada totalmente llena de actividad, entonces,..."no si le gusta mucho" (la madre), "sí, si no me cabe duda de que le guste",...pero no deja de ser una actividad, una exigencia para el niño, y al mismo tiempo físicamente tiene que suponer un cansancio para el niño, porque aunque sea una cosa placentera, el hacer karate o tener una clase después no deja de ser estar bajo el control de un adulto, con una situación muy libre y muy agradable, pero una

situación bajo control externo, ...y a lo mejor luego, la compensación la encuentra relajándose durante el tiempo que está en clase. En el momento que no tiene una actividad directa porque el resto de la clase está con otro asunto, pues tiende a ...no sé, es algo que se me ocurre...

R. Sí, es una buena hipótesis, mira... Yo no me lo había pensado,...

P. Esa es una. Otra es respecto a que si no crees que es más capaz de participar en más situaciones colectivas, grupales de las que realmente,...

R. ...No, yo creo que sí que es capaz, lo que pasa es que es un niño muy elitista, parece una bobada pero es muy selectivo y participa, pues como le viene muy bien en gana en ocasiones, por ejemplo, en la salida, es que se veía clarísimo..."es que M., es que lo tuyo es el colmo. Participas en función de tus gustos más esotéricos del momento". Entonces no es que no pueda participar, es que está en una situación de que muchas veces, de verdad, no quiere participar, porque, bueno...como tú dices la hipótesis me parece buena,...yo no me la había planteado, es posible...da la sensación de que está cansado, anda siempre tirado, la mitad del tiempo anda tirado, y ahora con estos calores es que ya se tira del todo; y luego también se vio clarísimamente en la granja, porque aquí, de la dinámica del aula parece que es más así,...pero en la granja que estamos todos más ...una tendencia a llevar la contraria..., de pronto se oía: "no se puede pisar por el césped" y ahí veías a M. pisando por el césped descaradamente, entonces entre un juego que se trae...

P. ...de provocar....

R. ...y que sus razones debe tener al provocar tanto, ...y luego que está cansado, pues no participa en la medida que podría participar,...y luego que va de líder total, o es líder o no es líder; es un niño líder total,...y no lo es, vamos...por sus condiciones no lo puede ser la mitad del tiempo, ...y eso se le está fomentando en casa, a mí me parece, por lo poco que puedo conocer de la situación de la familia...

P. Sí, es un poco el "centro de la sopa"...

R. ...sí, y que además la familia es como bastante elitista, es decir Ml. (la madre) no habla con todo el mundo, en la puerta habla con unos y con otros no, ...

P. Yo me refería también a que en la planificación que se hace del trabajo, general,...en algunas cosas, naturalmente está justificadísimo porque no está al nivel del..., pero en otras cosas parece como que no se cuenta con M. para este trabajo y entonces,

claro, pues M. desconecta...

R. Sí, sí, sí, totalmente de acuerdo contigo...

P. Me acuerdo concretamente de aquel incidente, ...cuando P. explica para toda la clase él se "pira", y según dice P. antes lo hacía mucho más, ahora lo hace menos, en definitiva, yo eso lo relaciono también,...El proceso es el siguiente: están explicando y entonces llega M. y empieza a reclamarle a P., "P., no sé qué"...entonces, P.: "espérate un poco, porque estoy hablando a éstos"... Es decir, que hay como una separación, éste es el momento del grupo y aquél el momento de M., y eso...yo lo he dicho a P., ...como es una persona muy abierta, nunca niega nada, pero tampoco me ha dicho que lo vea así...

R. ...el aula de P. es una aula muy complicada y él la vive, yo creo que ahora está como más liberado, pero lo ha vivido todo el año como de mucha complicación,...entonces como que es un poco duro decirle a Pedro en ocasiones "pues mira lo que está pasando", porque un día ya va a decir "mira déjame en paz, porque estoy de niños hasta..", porque no es Manuel que me diga esto, es que tengo 40 más que no sé dónde poner el ojo, ...y este aula está así como bastante más, y creo que P. está saliendo, o sea se está sintiendo más tranquilo, entonces que ha vivido un año durísimo, entonces a ver quién es el guapo que se acerca a Pedro y le dice "oye, que Manuel, de vez en cuando ...", porque no...

P. ...no, si yo no lo voy a poner como conclusión pero sí como hipótesis. Es decir, que algunas veces se piensa que los alumnos con n.e.e., porque ya tienen su programa específico,...que forma parte del mismo rollo,...es decir como ya está,...las necesidades de este niño son lectura, escritura, y cálculo, que está todavía muy atrasado y tal..., entonces en algunas actividades de naturaleza, pues por ej. si se estaba hablando del tema del cuerpo humano, ahí sí estaba integrado,...y Manuel no se quiso -porque además es la prueba-, no se quiso marchar en ningún momento, porque estaba integrado dentro de los trabajos, y ahí P. trabajó muy inteligentemente con él: estuvo utilizando a compañeros del niño para que se lo explicasen y como no se lo sabían explicar, luego P., para que rellenase la ficha, para localizar los huesos en el cuerpo, él se los iba tocando, y claro los demás niños no tuvieron más que ver a P. para saber cómo tenían que enseñarle a M. ¿no?...Pues ahí, bueno, M. estuvo absolutamente concentrado, atento, interesado. En el tema de las rocas, sin embargo,

absolutamente descolgado, ¿por qué?, pues porque no se le ha dado cancha, y eso creo que es un tema...

R. ...sí, eso es otro de los problemas que creo que aquí se está...

P. ...que no creo que sea un problema, no...por favor, no es un problema de P.,...o sea es un problema de afrontar...Mí pregunta es ¿cómo se responde aquí a las n.e.e.?...

R. Sí, es un problema. Pues eso, ahí está el problema, es que se ha respondido desde el PDI casi siempre. Yo no sé si es porque había niños de un PDI fortísimo, pues E., *éste no participa...este ni queriendo; o R., menos...porque son niños que te llegan a hacer garabatos en la hoja. Entonces, (...) estamos hablando de las plantas y las dibujamos en una hoja, se quedan ahí...y a más no llegan,...y S., ...pues igual, es una niña que te hacen garabatos, y que entonces habría que elaborar un material maravilloso para trabajar con ellos, y eso no se puede hacer. Entonces, desde esos niños, me parece que se ha hecho una transferencia totalmente equivocada a niños como Gr., M., y tal...y que poco a poco a poco está entrando la idea, poco a poco...de que esos niños sí participan del curriculum, ...pero que es una idea que no existía, "¡ni a mí me apetece!"...excepto a niveles muy bajos donde a lo mejor, pues a lo mejor el rayado de imágenes y tal, ...pero sin hacerles participar de los contenidos reales y de los motivos de..., y eso ya se está haciendo,...pero que era, mi impresión es una transferencia directa desde Sandra al resto, pero si es que S. y M. o Gr. no tienen nada que ver; entonces, eso fue un poco, que nos sentamos P. y yo y dijimos: "bueno, esto no puede funcionar así porque, pues porque M. sí puede participar en los huesos", ¿cómo no va a participar?... y además que se puede quedar con contenidos que salgan de ahí y le va a servir ...pues puede participar en el tema de los huesos; en el tema de las rocas...*

P. O a otro nivel, en otros casos, ¿no?...

R. Sí, a otro nivel, pero participando...sintiéndose ahí....; y en el caso de las rocas es que no nos sentamos a ver qué podíamos realmente hacer para acompañar a M. en el momento en que los otros están trabajando con minerales o no sé que y tienen su material, a ver cómo lo podíamos adaptar, de ahí un material concreto para él, pero como planteamiento sí estuvo. Lo que pasa es que realmente no nos sentamos. En el caso de los huesos sí nos sentamos, y sí salió, y en el caso de las plantas sí hay material adaptado, porque lo he elaborado,...

P. Sí hay una diferencia muy grande, y ahora que lo dices, pues está clarísimo...es decir, en el trabajo de los huesos ha habido un planteamiento y se ha desarrollado, y en el otro, estaba la idea pero no se ha desarrollado,...

R. Yo, en concreto, ...no supe por dónde tirar. Entonces, no lo hice porque no sabía cómo adaptarlo. Y a P. se lo dije: "no sé qué puedo hacer de aquí". Y que luego, además también está el problema que las rocas era un tema con tanto amor, porque a P. le cayó porque los niños lo eligieron y entonces él se tuvo que hacer estas cosas de hacer los esquemas corriendo para no sé qué. Entonces no hay un material base de dónde puedas adaptar, y como es un material que también se escapa mucho...

P. ¿Y C.?...

R. C. es otra historia, ...este año empezó a hacer terapia...

P. Pero ¿se ha visto ya algún avance?...

R. No, porque ha comenzado muy tarde. Porque, a principio de curso estuvimos hablando con los padres, que parece que estaban muy preocupados...

P....este niño no está reconocido...

R. No. Se pidió al SOEV que diera una valoración y una orientación,...y ambas son suficientemente pobres como ..., son muy genéricas, no sirven para seguir trabajando,...que es un niño límite, ...parece que aparecían problemas familiares, conflictos,...hasta ahí. Entonces solicitamos que le hicieran algo,...a mí me daba la impresión de que el niño se quedaba algo alelado, esto que estabas con él y de pronto "C."...y parecía que volvía otra vez a la realidad. Entonces que le hicieran una ecografía, algo...para valorar, ver qué pasaba ahí, que no sabíamos...y, bueno nos dijeron que no tenía nada, y fue rebotando y rebotando, y terminó en el "Doce de octubre" trabajando con un psicólogo, no sabíamos qué estaba haciendo con él, y al final volvimos a llamar a los padres porque el niño no evolucionaba; yo estaba trabajando con él, no le bajaba abajo...y de verdad que no ha servido para nada,...es decir el material arriba, material abajo...es que no le ha servido, entonces,...ver que pasa el tiempo, que se cambia la estrategia, que si ya te lo bajas...que sigue sin servir la historia,...llamamos a los padres y les dijimos que le llevaran a algún tipo de terapia, porque nos estaba diciendo que quería aprender, yo no sabía por qué pero el niño estaba diciendo, "no quiero, es que no quiero aprender, déjame en paz porque es que no quiero aprender". Entonces de pronto te dice, "sí quiero participar

en lo que están haciendo los demás, están cantando con el librito, yo también quiero", pero cuando le pones en circunstancias de "bueno, vamos por donde tú puedes empezar", dice "no quiero", no te lo está diciendo, pero como si te lo dijera. Y...al principio de curso se les había recomendado a los padres algún tipo de terapia,...lo que yo conocía era la terapia psicomotriz,...lo que os puedo decir que funciona,...y como entró al final en el, "Doce de octubre", lo dejaron ahí, dijeron "pues veremos si evoluciona y si no volveremos a preguntarte". Al final en el "Doce de octubre", debía ser una terapia de choque, de apretarle donde más le doliera para que le entrara gusto por lo que no tenía,...pero en plan fuerte. Yo estuve hablando por teléfono,...fueron los padres a decirle que desde aquí habíamos insistido en que iniciara una terapia de otro tipo,...y entonces llamó el psicólogo y estuvo diciéndome lo que le decía "le acabo de decir a C. que los perros no hacen lo que hace él, o que a él hay que trabajarle como a los leones en el circo, o como no sé qué, y ahora mismo lo tengo con su madre en la habitación de al lado, porque conmigo ya me ha dicho que no quiere trabajar y, por lo menos tiene obligatoriamente que hacer no sé qué y no sé cuantos...", claro, me pareció fortísimo, le estaban machacando, pero es que le estaban dando ahí donde más le dolía, y venía C. y venía atontado,...no me extraña después de lo que te han dado,... le han llamado perro, león...todo. Y luego empezó, y ha empezado...lleva ya cinco semanas que lleva de terapia,...que no es terapia, es reeducación psicomotriz. Entonces está en el mismo grupo que Rubén, y como no nos han dado ninguna razón de lo que están haciendo con él ni nada, llamé ayer para que nos informaran, porque no nos informan de qué es lo que pasa, porque...como colegio creo que tenemos un derecho a que se nos informe, si enviamos a unos niños a determinado centro porque creemos que pueden salir adelante con la ayuda ..., y no nos dicen nada, ...y nos han dicho que tenían que elaborar informes y que ya nos enviarían material y tal, ...pero C., yo le veo bastante..., lo que es a nivel de aprendizajes, pues, evidentemente...pues por la experiencia de la vida, porque uno vive en un mundo y va aprendiendo cositas...pues, bien, pero es un niño pobre, que está quedando muy, muy atrás de lo que son aprendizajes de escuela, porque no los está adquiriendo,...y es preocupante...

P. ¿Y tiene conciencia de ello?...

R. ...y tiene una terrible conciencia,...y cada vez más,...o sea ya sabe que no sabe...Hasta

ahora estaban otros niños, es decir, a 3º llegaron niños que tenían problemas, pues B., A., ...estos que seguían teniendo dificultades, y entonces, bueno..estaba dentro del magolloncito,...y Manuel...pues que, bueno,...pero es que ahora M. sigue para adelante, y es que M. pues lee, dentro de lo que..., pero va tirando,...pero es que él ni lo que M., está a años luz, y lo sabe,...entonces... ya no se puede trabajar con ellos en paralelo, que al principio de curso sí se trabajaba...uno aquí y otro aquí, y con el mismo material empezando desde el principio...ya no se puede porque M. va por ahí y C. va por otro lado,...se ha quedado totalmente desfasado...

P. ...en la entrevista que yo tuve con él es lo único que me quedó claro...

R. ...pienso que se siente impotente,...y desde ahí es desde donde hay que ayudarlo, ...desde que el cree que ya no puede y que le desborda todo y que él cree que le desborda, incluso más cosas que se le ponen chupadas...él ya está seguro que no puede,...y desde que está tan seguro de que ya no puede pues es que...no hay manera...

P.sin embargo la que está encantada es Sr.,...está encantada. Además es que te da satisfacción esa niña porque ...tendréis que estar muy contentos porque es el clima del colegio lo que le...

R. ...en este caso sí, es el clima del colegio lo que la está salvando...

P. Ella lo dice claramente..."es que yo aquí estoy muy bien",...le gusta aprender, aunque ella también es consciente también,...dice que la lectura no le gusta mucho...

R. ...es lo que mejor hace,...y vino muy dotada...

P. ¿Sí?...

R. Sí, vino dotadísima,...no ha hecho falta ningún planteamiento,...puede ser más pobrita en comprensión...pero es una niña que eso lo tiene todo supertrabajado,...la tenían machacada así, como muy fuerte...

ANEXO XVIII

ESTUDIO DE CASO DE AULA: 2º Preescolar

1. El contexto del aula

1.1. El grupo de alumnos: situación de partida.

El grupo está formado por veintitrés alumnos. Proceden de nivel "preescolar 1" del propio centro, contando en estos dos cursos con la misma profesora. Todos cumplen los seis años en el actual, salvo T. -alumna de integración- que ha cumplido los siete. La mayoría asiste a la C.I.V. desde la Escuela Infantil, excepto siete que se incorporan el curso pasado, procedentes de otras escuelas infantiles.

"Como característica especial hay que destacar que más de la mitad de los niños son hijos únicos dentro de la familia, otra mayoría son los benjamines y una minoría (3 niños) son los mayores de los hermanos, aunque desde hace poco tiempo.

Excepto cuatro casos, trabajan padres y madres fuera de casa y, en algunos casos, con horarios muy largos o bien con existencia de turnos diferentes entre ambos. Ello hace que tengan poco tiempo para compartir con sus hijos/as. Dos de las niñas tienen a sus padres separados: en uno de los casos no ve al padre (se marchó cuando ella nació), en el otro caso tiene la custodia la madre con la salvedad de los fines de semana que pasa uno con cada uno de ellos." (Memoria Anual 1990/91).

El proceso seguido por este grupo está caracterizado por una situación inicial de gran dispersión, con problemas de comunicación entre la mayoría de los niños, tendencia al individualismo, conflictos socioafectivos y unos niveles bajos de habilidades sociales en algunos de ellos.

La adaptación de los 7 alumnos nuevos (1/3 parte del grupo), las propias características

personales de los niños y a los antecedentes del curso anterior (1989/90), en el que se sucedieron varias profesoras en sustitución de la titular, podrían explicar la desorientación que vivió el grupo durante los primeros meses del curso 1990/91. A esto hay que añadir la propia adaptación del grupo a la nueva profesora y la de ella misma:

"También me costó adaptarme al grupo, puesto que cuando llegué me encontré a unos chavales conflictivos a nivel grupal e incluso chavales agresivos."

(M.A. 90/91).

Adicionalmente, la comunicación entre las educadoras anterior y actual no fue suficientemente fluida, como expresa la profesora actual:

"(el trasvase insuficiente de información) ha hecho que no haya habido una progresiva adaptación de los estilos educativos de ambas, pues a pesar de compartir la misma metodología los estilos son muy diferentes. Esto ha desconcertado a los niños/as llegando muchas veces a no asimilar los límites mínimos de la clase'." (M.A. 90/91).

Con esta situación de partida, previo a todo planteamiento instructivo, se impuso la necesidad de crear un clima en el grupo que hiciera posible la consecución de los demás objetivos educativos:

"Eso hacía que la dinámica del grupo no fuese la deseada y que el objetivo fundamental pasara a ser: 'lograr un clima de comunicación y respeto entre los miembros que integran el grupo'."

(M.A. 90/91).

Para ello se consideró conveniente desarrollar la comunicación y el encuentro entre los niños y niñas -entre otras medidas- mediante un programa de psicomotricidad vivenciada dirigido por una de las profesoras de apoyo a la integración:

"Esto ha permitido que podamos conocer mejor los diferentes problemas que

manifiesta cada chaval/a, y así poderles ofrecer respuestas más ajustadas a sus necesidades." (M.A. 90/91).

Las primeras observaciones externas para este estudio de caso (febrero, marzo 1991), confirman los datos anteriores: gran disparidad individual, bajo autocontrol e insuficiente interiorización de las normas por parte de algunos niños, produciendo todo ello una alta frecuencia de estímulos y de conflictos que obstaculizaban la atención de los niños y niñas y dificultaban la transición de una actividad a otra. En general, se observó que al grupo le costaba mantener la atención en actividades grupales.

1.2. El ambiente físico

Este adquiere gran importancia en el proyecto educativo de la C.I.V. Por ejemplo, en sus P.A.C.s (1990/91 y 1991/92) se afirma que,

"en una concepción educativa-cultural espacios educativos son todos aquéllos en que el niño se desenvuelve (casa, escuela, barrio). Trabajar por un entorno pensando en el niño es también tarea educativa. Y este criterio se conecta en la escuela con la clara conciencia de integrar el espacio en una realidad educativa de primordial trascendencia. La escuela ha de ser un 'habitáculo' pensado desde el niño, un lugar de convivencia e intercambios más que un espacio de recepción pasiva de datos."

(P.A.C. 1990/91).

Esto se concreta, para el aula ocupada por el grupo, en la configuración de un espacio personalizado, definido en su proyecto educativo como "social, generador de seguridad y hábitos", que se negocia desde los primeros días del curso con los niños y caracterizado por tanto, por su no neutralidad. El aula está dotada de elementos vivos (plantas, pequeños animales), pilas con agua corriente. La organización del mismo responde a la metodología propia de la etapa: rincones (de corro, para actividades grupales; de puzzles y juegos de mesa; de telares; de música; de biblioteca; del supermercado; de plantas y animales; de pintura y collage; de juego simbólico; y de

construcciones. En las paredes suele haber trabajos realizados por los niños. Hay un pilar en el centro de la clase que dificulta la ocupación del espacio, aprovechado inteligentemente para decorarlo como un gran árbol.

El tiempo se organiza en función de las necesidades reales, siguiendo unas pautas flexibles, aunque respetando ciertas regularidades.

1.3. Evolución durante el curso 1990/91

Como se ha apuntado anteriormente, la profesora toma conciencia de las necesidades del grupo y en colaboración con la profesora de apoyo, establece medidas encaminadas a mejorar la comunicación entre los alumnos y a crear un clima apropiado para el aprendizaje y la socialización. Se puede afirmar que al final del curso se aprecia una evolución general positiva, en el sentido de mejora de sus competencias sociales y clima comunicativo, si bien se considera conveniente “seguir profundizando en ello” (M.A. 90/91). Además de la intervención por medio de la psicomotricidad vivenciada, se trata de crear un clima abierto y participativo, fomentando la autonomía personal y al aprendizaje de habilidades sociales (“mirarse a los ojos para hablar, escucharse ante un conflicto entre varios, respetarse unos a otros,...”).

1.4. El estilo docente

La profesora de este grupo lleva en la CIV dos cursos. Es profesora de E.G.B. especialista en preescolar. Posee una clara inclinación por la educación, motivo por el cual eligió esta profesión. Anteriormente tuvo una experiencia breve pero muy satisfactoria en un centro estatal de la sierra madrileña.

Está acabando los estudios de CC. de la Educación, en cuya Facultad tuvo conocimiento de la CIV, a través del actual Coordinador -compañeros de estudios-,

interesándose por trabajar en el centro por lo que aquél le contaba del mismo.

Es consciente de haber atravesado una fase de adaptación al centro y al grupo de alumnos que no fue fácil. Posee un espíritu de superación que la lleva a no dejarse vencer por las dificultades. Es abierta, admite la crítica, aunque recela ante las valoraciones sesgadas de su trabajo por los demás.

Entiende la educación en estas etapas como una aportación para “ayudar a crecer”, más que como mera transmisión de contenidos. En palabras suyas,

“...el error que se cometía antes en la E.G.B. era meter y meter contenidos (...), creo que la E.G.B. no tiene que ser eso, sino una etapa en la que se den los instrumentos al chaval para que pueda ir aprendiendo por él mismo;...los conocimientos creo que son importantes, pero hay que tener en cuenta a toda la persona (...) por eso es más complejo y es tan importante tener en cuenta toda una serie de valores que estás transmitiendo y de actitudes que se están desarrollando en el chaval (...). En esta etapa tiene que ser la que le da instrumentos, le ayuda a ir formándose como persona y a tener sus instrumentos para ser una persona crítica y que vaya cuestionándose cosas, no que sea el típico...que hace lo que se le dice,...dependiente; y que a la vez me parece importante ir fomentando la autonomía, los sentidos, tanto a nivel cognitivo como social y afectivo; ...se trata de ir ayudándoles un poco a crecer,...es una etapa más educativa que instructiva sólo. Y si nos centramos en la **educación infantil**, es ir poniendo las bases, y que la base fundamental en estos años es la afectividad; crear ese clima apropiado..., mover un poco la curiosidad, la inquietud y a partir de ahí ir elaborando todo el trabajo, aprovechando mucho las situaciones cotidianas, y...bueno, desarrollar todo lo que son hábitos.”

(Entrevista: C.).

Mantiene una actitud cariñosa y próxima hacia los niños y niñas sin renunciar a la exigencia necesaria para que éstos se superen. Es sensible a las necesidades diferentes de los alumnos, permaneciendo atenta a la diversidad de caracteres, intereses,

motivaciones y estados de ánimo de los pequeños. Integra los conocimientos en las motivaciones de éstos, sabe despertar su interés y reclamar la atención de los más dispersos utilizando recursos eficaces:

“C. les dice (a los alumnos) que van a hacer el corro y que hay que recoger. Van situándose y recogiendo el material que han utilizado en la actividad anterior. Algunos (P., A., J., S.) no acuden. C. dice: ‘mientras acaban de recoger vamos a cantar un villancico’. Estrategia que hace que los que andaban jugando se apresuren a recoger y se sienten en el corro” (Observación 17-12-91).

Cuando habla al grupo utiliza un tono de voz suave con un vocabulario adecuado al nivel de los niños, dirigiéndose a ellos por su nombre. Cuando las situaciones conflictivas se extienden, utiliza un tono firme sin ser agresivo. Da normas claras y establece rutinas que facilitan la comprensión de las situaciones y la transición de actividades. Cuando algún niño perturba la atención colectiva utiliza estrategias adecuadas para recabar su atención, como pedirle que se siente a su lado. Media en los conflictos interpersonales, provocando en los niños la reflexión e induciendo actitudes de tolerancia y comprensión. Cuando no lo consigue, utiliza estrategias de “tiempo fuera” (en un lugar apartado dentro del aula) para provocar la reflexión. Después habla con el niño en cuestión.

Suele utilizar los recursos de la propia dinámica del grupo para motivarles. Integra aprendizajes de distintas áreas mediante actividades globalizadas (juegos, canto, conversaciones, etc.). Estimula la participación de los niños recurriendo a sus propias experiencias y vivencias. Aprovecha cualquier situación para desarrollar sus competencias sociales. A veces deja “tiempos muertos” esperando que haya orden y silencio, momentos en que muchos alumnos pierden el contacto con la actividad. Otras veces, sin embargo, utiliza estrategias eficaces como “olvidarse” de los alborotadores y proseguir con el grupo general.

Percibe al grupo como “problemático”, aunque con un avance evidente desde el año pasado:

"P. ¿Tu grupo, cómo lo ves después de dos años trabajando con él?

R. Bastante mejor, pero...no sé. Todavía hay muchas historias por resolver, y problemas que quedan fuera del alcance del colegio. Estamos limitados..., tú tienes aquí unas horas pero hay problemas arraigados de antes y con otra serie de elementos que tú no puedes controlar y que afectan,,, y hay que ser consciente de eso,,,y hay chavales con problemas. Pero valorando en general, al grupo lo veo mejor que el curso anterior. Era un grupo con bastantes problemas de comunicación, que aunque aún existen, creo que están bastante paliados: ya son capaces de escucharse y de tener unas actitudes mínimas..." (Entrevista: C.).

En resumen, la acción de C. ha sido decisiva para el progreso grupal e individual, en una actitud de entrega no exenta de tensiones y de cierto desgaste personal, por lo que el cambio del curso próximo puede ser beneficioso, en el sentido de estar en el momento oportuno para desligarse recíprocamente alumnos y profesora. Esto lo percibe la propia profesora:

"creo que en educación hay que cambiar...,no se puede estar siempre..., porque tiene un desgaste y **pienso que un educador infantil tiene que ponerse una meta de cambiar dentro del campo de la educación, pero no permanecer siempre, porque eso desgasta mucho.**" (Entrevista: C.).

así como la profesor de apoyo que colabora con ella (Cr.):

"Pero yo creo que, de todas maneras, ni a C. ni a ellos les conviene seguir *juntos, porque llevan ya dos años y lo han pasado mal (...)* y es que ella ha estado mediando mucho en esa evolución del grupo..."

(Entrevista: Cr.).

1.5. La evolución del grupo

Como ya se ha apuntado, el grupo ha experimentado un proceso de maduración muy considerable. Las observaciones realizadas durante el curso 91/92 ofrecen un clima general distendido, tranquilo, de seguridad. Los alumnos tienden a centrarse en la tarea con facilidad, pese a que sigue habiendo un reducido número de niños a quienes aún les cuesta más centrar su atención y deambulan por el aula sin objetivo fijo.

La actitud de la profesora ante estos alumnos es más de motivación para la tarea que de coacción; ante los conflictos que suelen plantear a veces, trata de inducirles a la búsqueda de soluciones, en primera instancia, haciendo valer su autoridad con firmeza, o utilizando recursos como apartarles del grupo temporalmente para después hablar con ellos, cuando aquéllos persisten:

"A. y J. se pelean. La profesora interviene llamándoles al orden y A. se enfada más. J. 'pasa'. C. intenta calmar a A. Al final le dice que se siente aparte, mientras encauza al grupo hacia la siguiente actividad. Mientras, A. intenta llamar la atención dando golpes en la puerta. C. acude a decirle que no lo haga porque molesta a los demás. A. cesa en su conducta. Después de la actividad, habla con él."

(Observación 17-12-91)

La transición de situaciones de juego libre a otras de mayor control por parte del adulto (como el corro) es fluida:

"...después de un rato de lectura y juego libres hacen el corro; la transición es suave pero sin tardar mucho en hacerlo, salvo el grupo en que está M. que está muy centrado viendo un libro. C. va a buscarles y acuden." (Observación 22-1-92).

Los niños tienen oportunidad de expresión personal, siendo frecuente el intercambio de sus experiencias cotidianas. Al mismo tiempo, la profesora fomenta la participación

en los coloquios sin querer acaparar el uso de la palabra. La profesora está atenta al cansancio de los niños y/o la caída de la atención, para cambiar de actividad:

“Cuando alguien desea intervenir les hace respetar el turno de palabra y a decir sólo cosas que se relacionen con el tema de conversación. C. enlaza el tema con las vivencias de los niños. Hay un alto nivel de atención (salvo A. que se evade haciendo aviones de papel). T. está muy atenta y se acerca más a su profesora para ver mejor las figuras que ésta muestra al grupo. C. intenta controlar a A. invitándole a sentarse a su lado. Éste ‘pasa’ y C. le deja para continuar con la actividad. A. se aleja del corro y juega con unos muñecos. J., L. y B. también se alejan del grupo. C. comprende que empieza a aumentar el cansancio de los niños ante lo que decide finalizar esta actividad, después de decirles lo que harán a continuación.” (Observación 17-12-92).

Los niños y niñas cuando terminan una tarea saben lo que hacer, recogiendo su material y ordenándolo en las taquillas dispuestas al efecto. Se mueven con seguridad por el aula.

En general, se observa un clima seguro y de autonomía, que a mi juicio se basa en la confianza de la profesora en la capacidad de los niños para realizar las diferentes actividades (aun a riesgo de que se equivoquen), la tolerancia ante los fracasos, el clima de seguridad afectiva que se vive en el aula, el respeto a los intereses de los niños y al sentido grupal y de cooperación que se ha logrado.

2. Las necesidades educativas especiales en el grupo

2.1. Sobre la alumna T.

Dentro de este grupo hay una alumna (T.) escolarizada dentro del Programa de Integración. Además, sin estar dentro del mismo, hay varios alumnos que presentan dificultades de aprendizaje por diferentes causa (problemas de atención, problemas

socioafectivos, etc.).

T. es una niña de 7 años que, a causa de un traumatismo craneoencefálico ocurrido cuando contaba dos años, presenta hemiparesia derecha de predominio en miembro superior y algunas dificultades en la articulación del lenguaje oral. Asiste al centro desde hace tres cursos. Es la hermana mayor de una familia compuesta por los padres, dos niñas (7 y 2 años, respectivamente) y la abuela. Su historia familiar (documentada por el SOEV) informa de una familia estructurada, en la que los padres aceptan a la niña y mantienen un buen nivel de entendimiento acerca de la educación de T. El mismo informe (de noviembre de 1990) habla de una actitud sumisa y tímida respecto a sus relaciones con otros niños y los adultos.

Durante el curso 90/91, su estatus sociométrico era de aceptación, sin destacar por el número de elecciones ni de rechazos. Mantenía una relación de dependencia muy fuerte con respecto a una compañera del grupo (S.) y del adulto. La valoración de sus aptitudes sociales reflejaba un nivel discreto en respeto-autocontrol y agresividad-terquedad (+), con unos niveles bajos en liderazgo, sensibilidad social, jovialidad, apatía-retraimiento y ansiedad (-). El nivel global de socialización resultante era bajo.

Las valoraciones relativas a este curso ofrecen una evolución general positiva de su socialización: ha mejorado en liderazgo, jovialidad y sensibilidad social, respeto-autocontrol, agresividad-terquedad y, lo más significativo quizás, ha descendido drásticamente el nivel de ansiedad (de 65 a 30). También ha superado su nivel global de socialización. Hay que destacar que esta valoración fue hecha por los padres y por sus profesoras (tutora y de apoyo), coincidiendo en los índices de Ss, Ra, At, y An, lo que refuerza las conclusiones que sugieren un claro progreso. Las discrepancias entre ambas medidas se sitúan en Li (60 profesores; 45, padres); Jv (80/50); Ar (65/80) y Cs (35/55). Estas diferencias, asimismo sugieren una percepción más pesimista por parte de los padres en los factores discrepantes (excepto en nivel global de socialización).

La apreciación de sus profesoras coincide con las observaciones externas en el sentido de que ha ganado una autonomía considerable, siendo menos dependiente en

sus relaciones con S., sin dejar de mantener una buena comunicación. Es independiente en sus decisiones y comparte juegos y situaciones con otros niños, indistintamente.

Desde la perspectiva de sus iguales, su estatus sociométrico actual es de aceptación (2 elecciones) sin ningún rechazo, lo que sugiere una mejoría con respecto al curso pasado (dos elecciones más dos rechazos). En resumen, actualmente es una niña que sin ser excesivamente popular, tampoco está ignorada por el grupo.

Su P.D.I. para el curso 1990/91 se centraba en las áreas perceptivo-motriz; de lenguaje y comunicación y de socialización y autonomía. En general se observa una evolución positiva, tanto en el plano social como en el instructivo. Los informes finales del curso pasado reflejan una mejora en el control postural, tono muscular y en la motricidad del miembro superior derecho, así como en coordinación psicomotora y grafomotricidad. En lenguaje y comunicación, posee un lenguaje adecuado y construye correctamente frases. Ha mejorado la movilidad y fuerza de la lengua y labios, aumentando el tono e intensidad de su voz. No obstante, se valoró la necesidad de priorizar para el curso 91/92 la intervención logopédica, psicomotriz y perceptiva (en donde tiene una inmadurez discreta). Se valora, asimismo, positivamente la integración en el grupo, en el sentido de que ha favorecido su autonomía y participación, ganando en seguridad y autoconfianza.

Aunque va algo retrasada con respecto al grupo en lectoescritura y presenta cierto retraso en el área perceptiva, ha experimentado avances durante este curso. De cara al curso próximo, hay cierta preocupación por cuál vaya a ser su respuesta ante las mayores exigencias de la Primaria. En este punto hay cierta disparidad de opiniones entre P.A. y P.T. Mientras que la primera siente cierta preocupación,

“...para mí el problema principal es el de los ritmos, que va a haber que adaptarse mucho a ella, porque va muy despacio y le cuesta mucho (...) Yo el problema principal que veo es la adaptación a los ritmos. (...) me preocupa que ella se siente muy mal cuando ve que no llega a donde están los demás. (...) Es perfectamente consciente de hasta dónde llega y no le gusta...(.) A mi lo

que me preocupa es que al año que viene sea todavía más consciente de dónde está y vea que los demás vayan un poco más deprisa y empiece a mostrar conductas de inhibirse o de no querer, o negativistas totalmente (...) lo que me preocupa es que ella no acepte su propio ritmo. (Entrevista: PA).

Mientras que C., manifiesta una actitud más confiada en las posibilidades de T.:

"...yo es que lo veo aquí y ahora; después, no lo sé. En la escritura sí estoy de acuerdo con Cr. en que tenga problemas,...lo que pasa es que a mí no me parece tan grave, porque si va a llegar a tener problemas insalvables, creo que hay otros medios,...pues, no sé,...para eso están los ordenadores (...) La verdad es que sí, que cuando empieza a trabajar, es verdad que T, va más lenta. (...) ...hoy por hoy tampoco lo veo tan mal, sé que va más lenta, pero tampoco sé hasta qué punto esa diferencia va a ser abismal,...ahora mismo la diferencia es salvable.(...)

(Entrevista: C.)

Bajo mi punto de vista, las dos expectativas no son irreconciliables: hasta ahora T. ha dado muestras de progreso, con un ritmo más lento en ciertas áreas, pero que no le impiden continuar **perteneciendo al mismo grupo de aprendizaje** y compartir las mismas actividades, con las adaptaciones que sean necesarias. El problema principal que subyace en la opinión de la P.A. es el efecto que pueda tener sobre el **autoconcepto** de T. aquél posible desfase, lo que es un motivo legítimo de preocupación, en el sentido de que, de cara a su sucesiva escolaridad, habrá que valorar muy rigurosamente, tanto sus necesidades particulares, como el contexto de aprendizaje, de manera que, respetando su ritmo propio no se produzca una desvalorización de su imagen.

2.2. La interacción entre alumnos con n.e.e. y el resto

Ya ha quedado suficientemente señalado que el contexto ha llegado a caracterizarse

por la facilidad de comunicación y la atención a la diversidad de intereses, motivaciones y características personales, por lo que se dan las condiciones primarias para una interacción fluida y natural entre los alumnos.

En este aspecto, como también se ha dicho, T. ha alcanzado un nivel de autonomía para la comunicación considerable, por lo que no es la niña que más pueda preocupar. En efecto, mantiene una actitud receptiva al intercambio con sus compañeros sin mantener dependencia de ellos. Con bastante frecuencia, hemos observado que ella inicia las interacciones, tanto físicas como verbales, sin que el interlocutor la condicione. Así, es normal verla 'cotorreando' con sus compañeros durante la realización de actividades, e incluso cuando participa en actividades grupales, como los demás. Durante los recreos se la ve jugando con los demás niños, tanto en parejas como en grupos de 5 ó 6. Es positivo, asimismo, que no elige sistemáticamente a la misma compañera para juegos o trabajos, cosa que no ocurría el curso pasado. Esto queda reflejado en la siguiente anécdota:

"Después del corro, cogen hojas y se van a las mesas para la siguiente actividad. La tendencia es a agruparse los niños por un lado y las niñas por otro. T. es, además de L. de las que se sientan en un grupo donde todos son chicos. Su amiga (S.) está en otro grupo exclusivo de chicas." (Observación 22-1-92)

En las situaciones grupales, T. sigue las normas para intervenir, pidiendo la palabra. La mayor dificultad que encuentra es no poder emplear un tono de voz más alto:

"T. pide la palabra y quiere contar algo, pero habla en un tono muy bajo y al haber otros niños hablando no se la oye. C. trata de hacer que se callen. T. se dirige al niño que tienen a su derecha (St.) y le cuenta algo. Al final, no acaba su discurso en público." (Observación 22-1-92)

Esta anécdota es representativa de las dificultades que puede encontrar por parte del contexto, y que orientan hacia un mayor desarrollo de las actitudes de escucha en

las actividades grupales.

Se puede afirmar, como resumen, que tanto por su nivel global de socialización como por sus habilidades sociales específicas, T. no tiene grandes dificultades para interactuar con sus iguales. Hay que destacar que en el grupo hay otros alumnos que se encuentran en peor situación, debido a problemas personales de orden afectivo, sobre los que sus profesoras están trabajando dentro de sus posibilidades.

2.3. La socialización de T.

No obstante el progreso evidenciado anteriormente, conviene señalar algunas observaciones. Primero, sin perjuicio del reconocimiento de su mejora en autonomía personal, a veces se siente insegura cuando no tiene la presencia securizadora del adulto, como refleja la siguiente anécdota:

“Llegan T. y B. cuando todos los demás niños están sentados en corro. T. busca con la mirada a C. -que no está en ese momento en el aula-, al no encontrarla, se queda ‘paralizada’ sin saber qué hacer. se apoya en B. y espera. Algunos niños comienzan a meterse con ella: ‘la más tardona’, etc. Se siente intimidada. Busca la forma de evadirse de la situación, y al final se sienta.” (Observación 29-1-92).

Asimismo, confirma la persistencia de esta dependencia, su dificultad para desligarse de la fuerte relación que mantiene con la P.A., que ilustra el siguiente incidente narrado por C.:

“...el otro día en el Zoo tuvimos una pelotera gorda con ella. Porque el año pasado cuando hacíamos las salidas los dos grupos de pree escolar sólo estaba ella de integración; entonces Cr. siempre iba con ella..., está un poco acostumbrada. Este año en 1º de pree escolar hay otros dos niños, que a la hora de hacer salidas hay que repartirse,...y entonces T. no acepta que Cr. no vaya

con ella. Otras veces lo ha aceptado, pero esta vez,...-un poco provocándolo nosotros de cara al año que viene en que posiblemente Cr. no esté con ella, de cara a que vaya desvaneciéndose su dependencia de ella-, los niños de integración nos los repartimos: uno con J., otro con Cr. y a T. le tocaba conmigo. Ya antes no quería ir porque no venía su padre, que normalmente viene a las excursiones) y dice: "Bueno, ...pero ¿me va a tocar con Cr.?". Le contesté: "Ya veremos", lo que ella quiso entender como afirmativo. Y el día de la excursión armó una 'supergorda', llorando histérica, incapaz de escuchar: "¡Que no!, ¡que no!",...que ella no se venía así. La madre presionó de alguna forma, y al final dijimos : "Vale". Ya en el autobús lo hablamos; intervino también J. (profesora de 1º de Preescolar). Lo aceptó y, ...bien, luego estuvo muy bien todo el día..." (Entrevista: C.)

Siguiendo con el aspecto afectivo, es posible que sienta celos de su hermana de dos años, a juzgar por sus manifestaciones directas:

"Me contó espontáneamente que su hermana se llama L. y que la pega. Y que se acerca a darle un beso y ella le pega. Que su padre, cuando hace eso le dice que ella también la pegue. La pregunto: "¿y tú quieres mucho a L.?", y ella contesta automáticamente: "pero ella me pega" En otro momento de la conversación le hago la misma pregunta y responde de igual forma". (Entrevista: T.)

Esta impresión la comparte la P.A., reflejada en la actitud que en determinados momentos mantenía hacia L. con respecto a su amiga S., en el sentido de sentirse celosa de la amistad entre ambas. La valoración que hacíamos en su momento se relacionaba con cierta inmadurez afectiva que posiblemente desaparezca con el tiempo. No obstante, no se debería dejar de prestar atención a este aspecto.

3.El modelo de intervención

El grupo cuenta con los servicios de una profesora de apoyo compartida con las otras cinco aulas de la Escuela Infantil, estando escolarizados cinco niños con n.e.e., en total. Al mismo tiempo, dicha profesora coordina el equipo de educadoras de esta etapa educativa. Es licenciada en CC. de la Educación y lleva dos cursos trabajando en la CIV, donde se inicia como profesional, tras una etapa de formación en prácticas en centros específicos. Su orientación hacia esta actividad se despertó durante el bachillerato, al tener experiencias de ayuda a niños deficientes.

Su enfoque teórico de la función del profesor de apoyo a la integración se inclina hacia la combinación de la intervención directa e indirecta:

“A mí me parecen igual de importantes las dos (modalidades de intervención). Lo que pasa es que yo creo que hay que darle más importancia al asesoramiento y que el profesor (del aula) ponga de su parte para hacerlo; que no caigan las tintas solamente sobre el profesor de apoyo.” (Entrevista: CR.)

De hecho, su trabajo con el grupo objeto de estudio, se dirige tanto a intervenir directamente con aquellos niños que presentan n.e.e. y al diagnóstico, valoración y elaboración de planes de intervención, como al trabajo compartido con la profesora del aula, en el sentido de intercambiar información sobre el grupo y los alumnos con n.e.e.

Hay que decir, sin embargo que hay una mayor sistematización en los primeros aspectos que en los segundos. Básicamente depende de ella la planificación del trabajo con los a.n.e.e., que comenta con la P.T. a principio de curso, sirviendo de base a la programación. A lo largo del curso mantiene contactos con la educadora para hacer el seguimiento de los alumnos y la coordinación entre ellas. No obstante este aspecto necesita una mayor sistematización, dificultada hasta ahora por la falta de tiempo de las educadoras y su diferente grado de implicación en el tema:

“Fundamentalmente esas dos cosas, porque la organización y todo el trabajo

de conjunto entre educador y profesor de apoyo se puede hacer si tienes tiempo, pero desde luego si tienes media hora para hablar, vale,...hablas de una manera..., no tomas notas, p. ej. Lo que pasa es que como yo tengo la facilidad de que las aulas están conectadas, pues hay mucho trasvase de información."

(Entrevista: Cr.)

A pesar de mostrarse satisfecha con su trabajo, apreciamos un exceso de funciones que va en detrimento de una mayor sistematización de su trabajo de asesoramiento y *coordinación*.

En el mismo sentido se manifiesta la profesora del aula:

"...el programa, el planteamiento era de hacerlo las dos,...por falta de tiempo,...vamos, aquí el planteamiento era de hacerlo conjunto, pero como siempre, por falta de tiempo...lo hizo ella y luego lo hablamos entre las dos. El seguimiento lo llevamos las dos. Hay cosas específicas -que son las cuestiones de fonología- que las lleva ella." (Entrevista: C.)

Las demandas que recibe de las diferentes educadora suele estar en la línea que ella ve su función, existiendo una menor presión que en otros ciclos educativos, al existir menos diferencia entre las exigencias curriculares generales y el nivel de desarrollo de los niños con n.e.e.

"En la Escuela Infantil hay menos presión; como lo chavales pueden compartir experiencias..., el educador, a poca experiencia que tenga o sentido común, adapta lo que está haciendo (...); luego, el niño tiene suficiente interés para desenvolverse solo. Lo que veo es que a medida que van subiendo de nivel, el chico se distancia más y como que necesita más que le estén empujando (...). Yo noto que funciona de otra manera, y la presión hacia el apoyo yo creo que es menor."

(Entrevista: Cr.)

En el apoyo directo a los alumnos con n.e.e. se presenta el material conectado con los centros de interés que se trabajan en la programación general para todo el grupo.

En cuanto a la intervención directa, los criterios establecidos para toda la C.I.V. en su proyecto educativo son:

"La integración ha de ser total y asegurar dos vías fundamentales: la inserción completa en el aula (sin aulas "especiales") con la personalización del programa global según las potencialidades del niño; y la atención específica que precise cada tipología, y que se realiza en el marco del aula y en el marco de la estimulación individualizada (psicomotricidad, logopedia, terapéutica global...) dentro del horario y espacios escolares siempre que sea posible" (P.A.C., 1991/92)

Concretándose en el grupo que nos ocupa, en el apoyo a la alumna T. durante tres horas semanales, fuera y dentro del aula dependiendo del tipo de actividad, aunque prevaleciendo la última forma de atención, ya que

"vimos conveniente realizar el mayor número de intervenciones dentro del aula, puesto que muchas actividades favorecían el intercambio de ayuda entre los niños y porque también realizarlas en el aula beneficiaba a otros niños con similares dificultades."

(Informe final 1990/91 de T.).

Las sesiones fuera del aula se centran más en las áreas de lenguaje y motriz. Estas pautas son flexibles, atendiendo a compatibilizar las necesidades instructivas de T. con su socialización:

"...hoy, en el recreo, se la iba a llevar (la P.A. a T.), pero como ha visto que estaba ´enrollada´ con la otra, no se la ha llevado. Nosotras también tenemos un poco de cuidado en ese sentido,...de en vez de llevarla Cr. fuera de la clase, pues se queda aquí con un grupillo durante el recreo, que a los niños muchas

veces les encanta quedarse aquí...".

(Entrevista: Cr.).

"Viene Cr. a apoyar a T. Varios niños quieren trabajar con ella. Les hace sentarse en la misma mesa y trabaja con cinco niños, entre los que se encuentra T." (Observación 29-1-92).

4. Conclusiones generales

Como resumen, el conocimiento y la comprensión que hemos obtenido de la forma en que se lleva integración en este grupo mediante el estudio de caso, nos permitimos señalar las siguientes características que definen la situación, señalando algunas sugerencias para mejorarla:

4.1. El contexto del aula

Reúne las condiciones básicas para que se produzcan interacciones positivas entre los alumnos, en un clima seguro, participativo, cooperativo y personalizado. Existen algunas zonas de conflicto, debidas a los problemas que presentan algunos alumnos. El clima es, por tanto, muy adecuado para que los alumnos con n.e.e. interactúen con sus iguales. Sin embargo, los problemas aludidos requieren una mayor comunicación con las familias, y una intervención hacia ellas. Se debería hacer un esfuerzo en ese sentido.

4.2. La integración de T. en el grupo

Si tenemos en cuenta que la integración para ser real requiere que se dé tanto en lo social como lo instructivo, hay que decir que T. no presenta ningún problema especial en el primer aspecto si se mantiene una atención sobre ella para mantener su autoconcepto. Teniendo en cuenta, por una parte, que es un miembro reconocido por

el grupo por lo que no hay motivos especiales de preocupación en ese aspecto; y por otra, que tiene un cierto retraso en aprendizajes básicos con respecto al grupo -del que depende también su autovaloración-, conviene estar atentos a su transición a la etapa de E. Primaria en el sentido de que se mantenga, por un lado el clima no competitivo en el grupo, y al mismo tiempo se continúen reforzando los aspectos más débiles de su desarrollo cognitivo.

4.3. El modelo de intervención

El enfoque que ha prevalecido durante la etapa preescolar basado en la intervención directa por la P.A., al mismo tiempo que en las tareas de asesoramiento y colaboración con la P.T., compartiendo ambas los objetivos del refuerzo pedagógico y conectando éstos con los contenidos de los centros de interés, parece ser el más adecuado, puesto que ha dado buenos resultados.

No obstante hay algunos puntos más débiles que parece necesario destacar:

- a) la necesidad de una mayor sistematización de la coordinación P.A./P.T., no limitándola a los contactos informales (necesarios también).
- b) la necesidad de una mayor disponibilidad del tiempo para las tareas de coordinación, reflexión conjunta, seguimiento, etc.
- c) la necesidad de sistematizar e intensificar la intervención sobre las habilidades sociales de algunos niños, mediante un plan de intervención dentro del grupo.
- d) la necesidad de un plan más sistemático de intervención con los padres. Aun siendo éste un aspecto que, a veces escapa al control exclusivo de los profesores, parece inevitable si se quiere ayudar a solucionar los conflictos que presentan algunos niños, además de para prevenir la incidencia negativa de éstos sobre su desarrollo y aprendizaje.

e) la necesidad de mantener el modelo de intervención hacia las n.e.e. de los alumnos, en el sentido de ser asumidas por el profesor del aula, actuando el P.A. como un recurso del profesor, y no sólo para intervenir con los a.n.e.e.

ANEXO XIX

ESTUDIO DE CASO DE AULA: 2º E.G.B.

1. El clima del aula

Se percibe un ambiente personalizado y participativo. El decorado del aula está formado por trabajos de los niños que cambian con frecuencia, conforme van desarrollándose los centros de interés o celebraciones, como la navidad o el carnaval. Hay muchas plantas -que cuidan los niños-, y están ausentes elementos físicos, como tarimas o mobiliario, que marquen una distancia entre el profesor y los alumnos.

Los niños tienen gran libertad de movimiento dentro del aula, desplazándose para coger y dejar materiales, consultar libros, trabajar con compañeros distintos, en lugares diferentes, etc., sin que ello suponga desorden o alboroto. Al contrario, los niños son - en general- muy conscientes de que existen ciertas normas de comportamiento en clase (silencio en la hora de lectura, cuidar del material,...) que hay que respetar, y la profesora aprovecha situaciones naturales para recordar tales normas.

Se respeta el ritmo individual de cada alumno y es muy frecuente ver cómo unos pueden comenzar una nueva tarea, mientras otros continúan con la anterior. No es raro, por tanto, que los alumnos estén trabajando simultáneamente en tres o cuatro tareas diferentes.

Estos aspectos del clima del aula facilitan la interacción entre los alumnos, en general.

Las actividades suelen tener estructura individual (en cuanto a sus objetivos), aunque a veces se junten en parejas o tríos para realizarlos. No se observan actividades estructuradas en pequeños grupos.

2. El estilo docente

La profesora se dirige a los niños en un lenguaje asequible para ellos y en un tono afable. Ayuda a los alumnos, para lo que se mezcla entre ellos, sentándose con ellos sucesivamente para darles explicaciones, hablar con ellos, etc.

Sólo se utiliza el libro de texto en el área de matemáticas. La dinámica general se basa en los centros de interés, elaborados a partir de los intereses propios de los niños, que tienen oportunidad de expresarlos mediante el coloquio.

3. El contexto familiar

Centrándonos en los niños que están integrados en esta clase, podemos destacar:

a) Alumno D.: la situación es muy desestructurada e inestable. Sus padres -casados a los 16 y 17 años- están actualmente separados. El niño vive con sus abuelos paternos. La madre está en la cárcel por asuntos relacionados con drogas, y él la visita cada dos semanas. Tiene una hermanastra pequeña, por parte del padre y varios, por parte de la madre. La ilusión de D. es vivir con su padre. De pequeño, recibió malos tratos por parte de la madre, quien le dejaba atado al balcón, cuando necesitaba salir.

b) Alumno Gr.: está bien aceptado por sus padres, quienes, sin embargo están preocupados por el progreso escolar de Gr., mostrando cierta ansiedad ante el hecho de que aún no haya aprendido a leer y escribir. Mantienen un nivel alto de exigencia hacia Gr., especialmente en estos aspectos, considerando fundamental y urgente su consecución.

4. La intervención hacia las necesidades educativas especiales

4.1. Los alumnos con n.e.e. y las actividades en el aula ordinaria.

La relación entre las actividades que realizan estos alumnos y las del resto de la clase, difiere de un caso a otro. En el caso de D. -cuyo diagnóstico sugiere un déficit intelectual ligero-, realiza las mismas actividades que el resto de sus compañeros de clase, siguiendo el mismo ritmo, en general. No obstante, este año, tanto la profesora tutora, como la de apoyo, han observado un desfase en él, planteándose una nueva valoración del caso por el Equipo Psicopedagógico, para readaptar su plan de intervención hacia este niño. En este momento, consiste en pequeñas ayudas para realizar las tareas escolares.

El alumno Gr. -afectado por el síndrome de Down-, cuenta con un P.D.I., a partir de cuyos objetivos específicos se preparan las actividades que realiza en el aula. En algunas actividades, como los talleres, juegos, etc., participa en las mismas que sus compañeros. En las áreas de lenguaje y matemáticas, se adapta el material, en función de los contenidos pero, por norma general, se utilizan materiales (fichas o textos) que coinciden con los utilizados por el resto de la clase. Sin embargo, cuando realizan las actividades de lectura, escritura, composición y fichas de los centros de interés, son sustituidas para Gr. por otras correspondientes a objetivos de su P.D.I., no siempre relacionadas con el centro de interés.

Desde las primeras observaciones a las últimas, ha habido un cambio al respecto, en el sentido de que las adaptaciones de sus actividades se relacionan más con el centro de interés.

4.2. La intervención de la profesora de apoyo.

En el caso de D., ya se dijo que sigue las mismas actividades que el grupo, por lo que la intervención de la profesora de apoyo se limita a prestarle ayuda para realizar

sus trabajos.

La atención a Gr. la realiza siempre dentro del aula ordinaria, dedicándole un día completo a la semana. Se ha previsto cambiar este modelo de intervención para el próximo curso, distribuyendo las sesiones a lo largo de la semana, reduciendo su duración. Esto se ha determinado al valorar negativamente la pérdida de contacto que se produce durante una semana, tanto con el alumno en cuestión como con el grupo. Igualmente se ha comprobado la dificultad que entraña aquel modo de organización para desarrollar los programas.

Igual que con las actividades compartidas con toda la clase, en las realizadas con la profesora de apoyo, se observa un incremento de las conexiones con los centros de interés.

Entre la profesora de apoyo y la tutora se da un intercambio de información acerca de la evolución de estos alumnos, así como del programa general del aula. No obstante, falta un trabajo sistemático que aborde la programación conjunta de ambas profesoras, que relacione los objetivos de los P.D.I.s con la planificación general de la clase, así como para preparar adaptaciones curriculares y el material necesario.

5. La competencia social de los alumnos con n.e.e.

Una vez más hemos de diferenciar los dos casos.

Por parte de D. el mayor rasgo a destacar es el alto grado de ansiedad que presenta -debido a su historia personal- que está afectando probablemente su progreso académico (entre otras cosas). Como afirma su profesora tutora "su situación personal y familiar le distraen y es imposible que mantenga una concentración más o menos constante" (entrevista 6-5-92).

Otros rasgos importantes, aunque no tan destacables como el anterior, son su

agresividad y apatía, determinados en gran parte por la ansiedad.

Tanto en los juegos como en las actividades escolares se integra dentro del grupo, manteniendo relaciones con diferentes alumnos.

En el caso de Gr., hay que destacar su gran dependencia de adulto. Así como en las actividades lúdicas y en los juegos de patio esta actitud ha remitido, no es así durante las actividades escolares. Muestra una conducta con tendencia a la terquedad, que en el último trimestre se ha acentuado.

Su autoestima es baja. No valora su propio trabajo y muestra pocos recursos de relación social: no pide ayuda, raramente participa en las actividades por iniciativa propia, etc.

Sus relaciones con otros compañeros se limitan a dos o tres, que se mantienen estables desde principios de curso.

Hay una preocupación evidente por parte de las dos profesoras por mejorar las habilidades sociales de estos dos alumnos. Pero estos aspectos "se trabajan dentro de la dinámica general del colegio", están en el curriculum oculto, no existiendo un programa específico de intervención al respecto.

ANEXO XX

ESTUDIO DE CASO DE AULA: 3º EGB

1. El contexto del aula

El grupo está formado por veintitrés alumnos muy diversos, entre los que se encuentran: M. (síndrome de Down); S. (retraso escolar); C. (dificultades de aprendizaje, no existe un diagnóstico que permita establecer la causa). Además de éstos, hay varios alumnos que presentan algún tipo de problema de aprendizaje o de conducta, lo que hace que sea un grupo con tendencia a la dispersión. Esto se hacía más manifiesto a comienzos del curso 1991/92, mostrándose inquietos, y con cierta tendencia al individualismo, lo que generaba problemas de convivencia y una cierta dificultad para controlar el grupo y mantener un clima tranquilo que permitiera el trabajo escolar.

El profesor, se ha esforzado por conseguir este clima como una de sus metas, intentando que los niños y niñas utilicen un tono de voz adecuado. Hay momentos en que se exige un silencio absoluto, p. ej. durante la sesión de lectura individual. En otros, se permite que los alumnos interactúen, como sucede durante la realización de actividades de los centros de interés. Al elevar el tono de voz los alumnos, a veces se establece una *reacción circular entre las demandas de orden y silencio por parte del profesor, y la elevación progresiva del tono de las conversaciones de los alumnos, estimulada inconscientemente por la potente voz del profesor*. No obstante, en general existe un clima generalizado de autonomía, característica que ya se observaba en este grupo el curso pasado (informe junio 1991), fomentado por los procedimientos de trabajo empleados, el establecimiento de unas normas claras de funcionamiento y la libertad de que disponen para moverse en el espacio del aula e interactuar unos con otros.

Durante el primer trimestre el grupo presentaba una estructura poco cohesionada, con grupúsculos formados por cuatro, tres o dos alumnos (sociograma dic., 1991; observación directa; entrevista profesores tutor y de apoyo). Las elecciones suelen ir dirigidas a sujetos del mismo sexo (salvo en el caso de S., que elige y es elegida por

niños). Los rechazos están polarizados sobre una niña (V.) por parte del 50% de la clase. Le sigue otro alumno (B.), si bien éste ha mejorado su estatus sociométrico con respecto al curso pasado, en que ocupaba el primer lugar en cuanto al número de rechazos (50%). Otros alumnos, como N. y C. han mejorado también su estatus. Alumnos como M. permanecen en una posición igualmente de neutralidad: ni son rechazados, ni elegidos por sus compañeros.

Hay que hacer notar que tanto el grupo como el profesor han debido adaptarse mutuamente, por ser el primer curso del C.M. Esta adaptación no ha sido fácil, ha durado la mitad del curso aproximadamente. Hay que decir que ha habido un progreso evidente, atribuible en buena medida a la introducción de actividades en pequeño grupo, como juegos de participación con toda la clase, y otras actividades cooperativas (entrevista profesor). Durante las actividades coloquiales suele darse un clima de interés y centrado en la tarea. Un indicador de esta afirmación es el hecho, observado en varias ocasiones, de que los alumnos protestan cuando llega la hora de salir y hay que interrumpir el coloquio en el que estaban interesados.

El ambiente físico es bastante funcional y personalizado. Existen estanterías donde cada alumno dispone de su espacio para archivar sus trabajos; biblioteca de aula; una tarima donde unas veces se realizan trabajos de grupo, otras la eligen determinados alumnos para leer o realizar sus trabajos. La mesa del profesor no ocupa un lugar central, y es utilizada como lugar donde guardar los materiales y documentos didácticos. En las paredes se exponen materiales producidos por los alumnos, generalmente en grupo y de gran formato, a veces en proceso de elaboración, y que van sucediéndose a medida que van cambiando los centros de interés. También hay trabajos individuales de pequeño formato, cuadros informativos sobre organización del funcionamiento del aula (*servicios rotativos, etc.*). Hay plantas que cuidan los alumnos, y materiales diversos creados por los alumnos en los talleres, algunos en proceso de elaboración. El aula está separada de la correspondiente a 4ª de EGB por una pared corredera de cristal.

En general, las relaciones profesor/alumnos son fáciles y naturales. El profesor es bien aceptado, al mismo tiempo que respetado. El trato de éste hacia los niños y niñas

es amistoso, al mismo tiempo que exigente. Hay cierta sensación de que no acaban de "tenerle contento" (entrevistas).

En resumen, se puede afirmar que existe un clima comunicativo, a veces disperso, donde las normas están suficientemente claras, reuniendo condiciones para que los alumnos interactúen y trabajen sintiéndose a gusto.

2. El profesor

Es un hombre joven, con cinco años de experiencia en la enseñanza (los mismos que en el centro). Tiene una actitud personal de interés social y por la educación, estando relacionado desde sus años de estudiante con grupos juveniles interesados por estos temas (movimiento milaniano). Es especialista en CC. Sociales (licenciado en Historia), por lo que se ha ocupado de este área en el C.S. hasta el curso pasado en que se ocupó de 5º de EGB. Esta transición le ha supuesto una adaptación a diferentes características de alumnos, grupos y funciones, como él mismo refiere:

"...yo tuve una transición un poco complicada en 5º, porque te adaptas primero a estar en un aula sola, luego a la edad,...y también es diferente, pues en cierta forma, trabajar con chavales pequeños..., no sólo en preparación, sino también en la dinámica de aula...; y luego de 5º a 3º también fue un salto, fundamentalmente de edad. ...porque es totalmente diferente de 5º a 3º: la edad de los chavales, los procesos de trabajo, su dinámica, sus intereses..."

Llega al centro motivado por la idea de poder llevar adelante las ideas educativas por las que está interesado, ya que conoce a algunos de sus profesores, relacionados con los grupos juveniles antes citados:

"se nos planteó también la posibilidad de hacer un proyecto educativo más o menos conforme con lo que teníamos en mente, o por lo que trabajábamos..."

Actualmente ve al centro en un proceso de ajuste a la realidad y de concreción y sistematización de ideas, organización, etc.:

"...yo lo que sí veo es un proceso de concretización, o de por lo menos bajar hacia tonos más prácticos...; las ideas generales que se han trabajado en un principio no están olvidadas, pero lo que sí es verdad es que uno, según va pasando el tiempo, dijéramos que te vas acoplando a la situación que hay, a la situación de trabajo, a la dinámica de los chavales y a lo que es la organización de un centro...."

3. Los alumnos con n.e.e.

Alumno M.: niño de 11 años, afectado por el síndrome de Down. Asiste a la CIV desde la E.I. Los informes del SOEV son contradictorios: cuando se encontraba en preescolar 2, presentan "un pronóstico optimista tanto a nivel cognitivo como socializador", e indicando que "su retraso madurativo apenas es perceptible con respecto a los niños de su aula" (informe de febrero , 1988), pasando al cabo de un año a otro más pesimista donde se concluye que "M. no puede cubrir la mayor parte de los objetivos asignados al curso en el que se encuentra escolarizado -1º de EGB-". (informe de marzo, 1989), planteando que se deben seguir trabajando con él los objetivos de la E.I., e incluso llega a establecer la necesidad de revisar sus posibilidades de integración escolar, "dada la normativa vigente en la actualidad, siendo posiblemente la modalidad de escolarización más apropiada para M. la de un centro específico de E.E., lo que convendría indicar a la familia en un proceso de concienciación y orientación realista." (informe anexo, abril 1989).

Tanto la familia como el equipo educativo de la CIV decidieron que M. continuase su educación en el centro. Repitió 1º de EGB, hecho que influyó negativamente sobre su autoconcepto y seguridad, según sus profesoras del curso pasado, opinión que comparte la madre (entrevista). Los informes de su profesora durante el curso 1990/91 son positivos, indicando una tendencia de progreso tanto en lo social como en los

aprendizajes escolares.

Es un niño con unas pautas de conducta muy normalizadas, con un nivel normal de autocontrol y aceptación de las normas. Le gusta atraer la atención del adulto sobre sí; es bastante sensible al juicio de éstos. Sus profesores le gustan "porque me hacen caso" (entrevista).

Muestra cierta tendencia a depender del adulto. Con sus compañeros mantiene unas relaciones normales, aunque le cuesta iniciarlas, manteniéndose inseguro y distante al principio -sobre todo en situaciones nuevas o que presentan alguna dificultad o riesgo social-.

P. ¿Algunas veces no te hacen caso?...

R. ...sí, algunas veces.

P. ¿por qué?...

R. ...porque no me escuchan." (Entrevista).

Las interacciones con sus compañeros suelen ser más frecuentes como respuesta que como iniciación. La actitud de sus compañeros es positiva, no exenta de cierta protección. Le consideran "gracioso", "simpático", "bueno", algunas veces "no se está quieto" y "molesta". Sin embargo hay un cierto prejuicio hacia sus posibilidades, como indica la siguiente valoración de una compañera de clase:

"como él va más atrasado porque nació...un poquito así,...pues él hace caso a

P. (el profesor), porque como a nosotros nos pone cosas difíciles, pues él no tiene por qué atender, pero cuando le toca a él sí atiende..."

(entrevista a alumna M.).

Su nivel de socialización -desde un punto de vista de la seguridad y autoconcepto personales- ha mejorado con respecto al curso pasado, disminuyendo considerablemente su ansiedad, su apatía y retraimiento, y mejorando en jovialidad. Sin embargo, disminuyen su liderazgo y sensibilidad social (BAS), datos que coinciden con los resultados del

sociograma: estatus sociométrico bajo, con un bajo impacto social (no es rechazado, pero tampoco elegido). Su posición podría calificarse como "ignorado", con tendencia a aislarse.

Es ordenado y realiza sus trabajos con autonomía. Es cauteloso y con una tendencia a la pasividad y su actitud suele ser de observador en espera de que alguien se dirija a él.

La actitud de la familia hacia M. es de aceptación y gran interés por estimularle, por hacer todo lo que se pueda por ayudarle, por promover su integración social al máximo. Existe un alto nivel de expectativas que producen en ellos cierta ansiedad ante sus resultados académicos,

"M. socialmente yo creo que está a unos niveles de..., en muchos aspectos...de un chaval sin ningún tipo de deficiencia y en muchos aspectos está por encima. (...) En otro tipo de áreas educativas, quiero decir, en matemáticas..., en eso, yo pienso que se le ha dejado un poco,...o que no se ha confiado en su capacidad...(...). Pero yo ya te digo que mi hijo tiene una gran capacidad..." (entrevista con la madre).

M. es consciente de que tiene limitaciones, pero un considerable espíritu de superación. Su autoconcepto es muy sensible a los logros y a los fracasos, lo que puede explicar su actitud cautelosa, de "evitación del riesgo" ante situaciones en las que no tiene claro cómo va a salir.

Durante el curso ha habido una evolución positiva en M., es más autónomo en el trabajo, está más centrado en las tareas, con mayor interés, y con avances perceptibles en lectoescritura y cálculo.

Alumna S.

Es una niña de 9 años, procedente de otro centro. Es derivada a la CIV en este

curso por el SOEV, ante el bajo rendimiento escolar posiblemente de origen emocional-afectivo, (aunque no determinado exactamente), diagnosticando un retraso madurativo, especialmente en las áreas de razonamiento, visopercepción y grafomotriz. Parece subyacer una problemática familiar en vías de solución, pero que determinan un ambiente de ansiedad proyectado sobre, y reflejado, por S.

Su adaptación al centro es buena, sintiéndose bien aceptada y más tranquila. Durante el primer trimestre permanecía "ignorada" sociométricamente. Actualmente está bien aceptada, conceptuada como buena compañera,...aunque algunas veces "se haga un poquito la chula" (entrevista a alumna M.de 3º). El progreso escolar es claro desde el primer trimestre. Su autoconcepto está subiendo en consecuencia, y ella percibe que sus profesores y familia se sienten satisfechos con ella...

"En la excursión que fuimos de cuatro días le dije (a Guadalupe): 'estoy muy contenta',...y me dijo 'yo también'. O sea, que sí" (entrevista).

S. es un caso evidente de los beneficios de un clima positivo del aula y del centro para reducir los problemas de niños de origen socio-afectivo.

Alumno C.

C. es un niño de 9 años, procedente del centro, con una problemática no bien conocida, que se manifiesta en una gran dificultad por el aprendizaje escolar. No figura oficialmente como alumno de integración, lo que hace que su caso esté insuficientemente estudiado. El parece consciente de su desfase en el aprendizaje con respecto a sus compañeros. Actualmente recibe terapia psicomotriz fuera del centro. Es muy bien aceptado por sus compañeros, siendo uno de los que reúne mayor número de elecciones en el primer trimestre; sien embargo el curso pasado estaba rechazado por cinco de sus compañeros.

Sus profesores se sienten un poco desconcertados ante este caso, al no saber bien cuál es la causa. Es como si se negase a trabajar

“yo no sabía por qué, pero el niño estaba diciendo ‘no quiero, es que no quiero aprender’ ” (entrevista P.A.).

“porque C. no quería trabajar, se negaba continuamente,...además lo hacía de forma explícita, ...o su trabajo lo escondía, o se levantaba continuamente, o molestaba al de al lado...” (entrevista P.T.).

Actualmente muestra una actitud más favorable hacia el trabajo, pero no autónomamente, requiriendo la presencia del profesor para ello. No obstante, parece como si no quisiera crecer, como si tuviera temor hacia salir de donde está.

4. El modelo de intervención

La integración escolar es una de las características consustanciales al proyecto educativo de la CIV. Las siguientes palabras del profesor de 3º reflejan el grado en que está asumido en su proyecto educativo:

P. ¿Cuáles crees tú que eran las ideas más importantes, (...) o lo que más distingue a este colegio de otros?...

R. Yo creo, que por una parte, el tema de la integración, de considerar tanto la diferenciación de gente y la posibilidad de trabajar con todos los niveles a la vez. Es decir, no discriminar chavales, no discriminar niveles, no hacer grupos selectivos, sino...la idea de trabajar incluso con todos aunque haya diferentes niveles, *que haya una atención continua a todos los chavales que vayan llegando*, incluso con chavales normales, sin grandes problemas; con chavales de integración, todo el tema de la acogida, su socialización , y los posibles trabajos dentro de cada nivel...” (entrevista P.T. 3º).

Sin embargo parece que hay un cierto desfase entre la integración como principio y la integración como práctica escolar,

"la integración -en las entrevistas y tal- andaba por todos los lados (...) Parece que están muy preocupados por la integración (...) pero poco a poco me fui dando cuenta de que estaba todo por hacer,...que había excesiva confusión...(...) y no hay nada elaborado, parecía que había que elaborar demasiadas cosas y que no había nada claro. P. ej., como apoyo, a mi no se me dieron instrucciones ni nada, parecía que tenías que decidir tú todo, sin conocer ni dónde estabas. Era todo muy ambiguo" (entrevista P.A.).

En este curso concreto, existe una buena comunicación entre los profesores de aula y de apoyo. Conjuntamente realizaron una valoración caso por caso, estableciendo las orientaciones generales para cada alumno en función de las necesidades educativas detectadas.

La modalidad de apoyo es básicamente de tipo directo hacia los alumnos con n.e.e. (no limitada a los oficialmente reconocidos como tales), aunque en este caso se dan otras modalidades, como el apoyo indirecto, por medio del asesoramiento al tutor, o la distribución de la intervención directa hacia los a.n.e.e. entre ambos profesores.

Las adaptaciones curriculares las realizan conjuntamente, no sólo para los a.n.e.e. En aquellas unidades didácticas que han sido adaptadas se advierte una mayor implicación de estos alumnos, menor tendencia al aislamiento y buenos resultados, tanto sociales como instructivos.

Las situaciones de aprendizaje predominantes son la colectiva y la individual (aunque los alumnos estén distribuidos por grupos), y con menor frecuencia, cooperativa, con buenos resultados.

Se han planteado el trabajo interciclos, realizando grupos homogéneos para determinados aprendizajes. Pese al reconocimiento de su valor no se ha llegado a utilizar.

Ambos profesores son conscientes de la necesidad de una mayor reflexión sobre

las adaptaciones curriculares. Igualmente sería recomendable una profundización sobre aspectos metodológicos y organizativos, concretamente sobre la necesidad de intensificar el trabajo cooperativo y el trabajo interciclos.

4.1. Las actividades de los a.n.e.e. compartidas y las segregadas

De los tres alumnos que centran nuestra atención, S. es la única que participa plenamente de las actividades comunes al grupo. Su integración es por tanto total, ya que se da en los dos planos: social e instructivo. No ocurre así con C. y M., quienes siguen un planteamiento más diferenciado, dada la mayor diferencia de nivel con el resto de la clase.

Así, mientras los demás realizan un dictado, participan en un coloquio sobre el centro de interés o leen, p. ej., M. dibuja, deambula por el aula, se fuga de la clase, observa atentamente a sus compañeros (dictados), les imita haciendo que lee o juega con puzzles. Su actitud, a veces, es la de seguir la actividad de sus compañeros como queriendo incorporarse a ella. Incluso lo manifiesta verbalmente:

P. ¿hay alguna cosa que te gustaría aprender y que ellos sí la hacen y tú no?

R. Leer. Hacer dictados....

P. ¿qué te gustaría aprender?

R. Lenguaje." (entrevista a M.).

Esta separación entre las actividades del grupo no compartidas y las propias, tampoco compartidas, le conducen a una sensación de aislamiento, además de contribuir a su estigmatización (véase cita pág. 4: entrevista alumna M.).

Durante las explicaciones o momentos en que el profesor está dedicado al grupo general, M. acude, a veces, a mostrarle su dibujo u otro trabajo que estuviera haciendo. Aquél, al encontrarse ocupado le pide que espere a que termine. Al poco rato M. está absolutamente distraído y aislado del aula, incluso busca la forma de irse de ella. Otras,

trabaja aislado voluntariamente, al no guardar ninguna conexión su actividad con la de los demás.

Sin embargo, cuando participa en las mismas actividades que el resto de la clase muestra una gran atención. Es decir, su tendencia a la distracción es tanto mayor cuanto menor es su participación en las actividades generales. Un ejemplo de esto tuvo lugar durante las actividades de la unidad didáctica sobre "Huesos y músculos", en las que trabajaron en pequeños grupos, y M. contaba con el apoyo del profesor, quien hábilmente modeló el tipo de mediación que debían hacer sus compañeros para ayudar a M. Hay que subrayar que esta U.D. fue previamente objeto de un trabajo conjunto entre P.A. y P.T. para adaptarla a los a.n.e.e.

Otras veces el profesor atiende a los a.n.e.e. en grupos de dos, de la misma forma que interviene con otros alumnos que tienen cualquier dificultad. Durante las actividades individuales, M. y C. realizan fichas. Estos suelen pedir ayuda de vez en cuando al profesor, quien se la presta.

Otro aspecto es la tendencia de M. a buscar la atención del profesor. Este, no siempre responde a sus demandas. Cuando ocurre esto, la reacción de M. suele ser desconectar; si el profesor le responde, mantienen su atención durante más tiempo. Las fugas y conductas disruptivas suelen estar relacionadas con ese deseo de captar la atención del adulto. Parece como si estuviera diciendo "Yo también existo y quiero que tú te fijes más en mí", efectivamente, está expresado con sus propias palabras durante una entrevista:

P. ¿Qué es lo que más te gusta del cole?

R. Los profesores.

P. ¿los profesores?,...¿por qué?

R. porque me hacen caso."

En resumen, hay un predominio del trabajo directo y segregado con los a.n.e.e. (excepto con S.), aunque se advierte una tendencia a experimentar otros modelos

basados en diversas formas de agrupamiento interciclo, interniveles, aprendizaje cooperativo, tutor-compañero, y en una mayor atención a la programación conjunta de cada unidad con vistas a realizar las A.C.I.s necesarias, aún por consolidar.

Los datos anteriores sugieren una mayor sistematización de la intervención, en la que se destacan los siguientes aspectos:

- combinación de formas de intervención directa con apoyo indirecto.
- consolidación de la colaboración en A.C.I.s en cada U.D.
- intensificar modalidades de trabajo en grupo diversificadas: por niveles, heterogéneas otras veces.
- optimización de las habilidades sociales tanto de los alumnos con n.e.e., como del grupo. - optimizar las destrezas procedimentales y aprendizajes básicos en los a.n.e.e.

ANEXO XXI

REUNIÓN DEL CLAUSTRO . TEMA MONOGRÁFICO: INTEGRACIÓN ESCOLAR

22-4-92

Se parte del trabajo previo en los ciclos, en torno al documento de reflexión
"Intervención de Tutores y Apoyos con los niños de integración" (13-3-92).

Se establece el siguiente orden:

1. Puesta en común por ciclos.
2. Elaboración de conclusiones en grupos interciclos.
3. Puesta en común general.

1. Conclusiones por ciclos:

1.1. Educación Infantil:

A. Apoyo a un/a niño/a a quien el educador no puede apoyar todo el tiempo.

- proporciona orientación al educador y a los padres de y sobre los a.n.e.e.
- aporta un punto de vista objetivo sobre el aula.
- tiene un conocimiento cercano de las aulas.

B. Informar al educador.

- orientar a los padres
- es un compañero más
- establece contacto con equipo externo.

C. Crear un clima de aula favorable.

- programar actividades comunes buscando la posibilidad de participación de los a.n.e.e.

- trabajar individualmente con los a.n.e.e.
- trabajar con los padres
- valorar conjuntamente con el profesor de apoyo las n.e.e.

D. Emplear materiales adaptados.

- modificar mobiliario, adaptar el espacio
- organizar actividades.

E. Falta coordinación con el p. de apoyo.

- información escasa.

F. El trabajo individual con cada niño.

- el exceso de atención a los a.n.e.e.
- casos difíciles
- saber por qué, qué les pasa, cómo responder

1.2. Ciclo Inicial

A. El tutor ve las necesidades, el apoyo orienta.

- comparte el trabajo del tutor, no sólo hacia los alumnos con n.e.e., sino a todo alumno con necesidades especiales.
- crean material
- apoyo compartido con el educador.
- trabajo fuera del aula (valorar su necesidad).

B. Valoración, elaboración y adquisición de materiales

- visión de conjunto (ayuda a tomar decisiones), a nivel tanto de aula, como de ciclo y centro.
- asamblea con padres de a.n.e.e.

C. Tutorial (como con todos), compartida con el profesor de

apoyo.

D. Como se puede: tiempo concreto con a.n.e.e.

- no se sigue un modelo
- se va valorando y respondiendo.

E. Más apoyo dentro del aula.

- más materiales.

F. Tiempo para responder.

1.3. Ciclo Medio

A. Compartir con el tutor, el apoyo a alumnos con n.e.e.

- trabajo específico con a.n.e.e.

B. Apoyo, no sólo a a.n.e.e., sino al grupo

E. Más tiempo.

- mayores efectivos personales
- apoyo compartido en aula (no ha funcionado)

F. Tiempo. Dos dinámicas:

- a) un día para cada grupo/semanal
- b) mayor continuidad a lo largo de la semana.

- concentración de reuniones obstaculiza continuidad del seguimiento **de los problemas de aula/ciclo.**
- alumnos no considerados oficial/. de integración, ¿van o no a ser atendidos?
¿cómo?
- si no se está dando lo que se espera del apoyo, ¿qué sentido tiene éste.

- se están empezando a hacer cosas interesantes.
- cuál va a ser el enfoque para el nuevo curso?
- ¿qué tipo de intervención se va a realizar con cada alumno o aula?

1.4. Ciclo superior

A. Entrada y acceso puntual a alumnos

- valoración y seguimiento de a.n.e.e.
- entrevistas a padres
- salidas: apoyo concreto.

B. (como los demás ciclos).

C. Programas de desarrollo individual.

- seguimiento del PDI

D. ¿en qué tiempo pueden participar con los demás?

E. Más tiempo, más material, más personal.

- tomar conciencia de los condicionantes de la situación internas y externas.
- optimizar los recursos existentes
- aprovechar estrategias generadas por otros profesores/ciclos
- alumnos que no son oficialmente de integración acaparan tiempo (es difícil de organizar).
- dificultades de organizar el trabajo de los a.n.e.e.
- cierto pesimismo (no se toma conciencia de las limitaciones externas condicionantes).
- el tutor debe dedicar parte de su tiempo a a.n.e.e.

- se responde a lo inmediato sin haber establecido prioridades
- profundizar en "aulas abiertas".

F. La principal limitación es el tiempo.

3. Conclusiones generales

(Se acuerda hacer un resumen de las mismas, encargándose Mn. y Mg. de realizarlo. Posteriormente, el equipo de apoyo las presentará para que se establezcan las prioridades en reunión interciclos).

Tras su exposición por parte de cada grupo se establece un coloquio aclaratorio:

Cl.: aparte de los alumnos oficialmente de integración hay un cierto número de alumnos no formalmente considerados como deficientes, que requieren atención, con lo que el acopio de tiempo requerido para el apoyo es considerable; no están muy claros los tiempos de atención; no está muy claro siempre cómo responder; se deben favorecer dinámicas de grupo que favorezcan la integración; dificultad de organizar el trabajo con a.n.e.e.; necesidad: más tiempo, más material, más personal.

Mn.: El punto de partida básico debe ser las necesidades detectadas; debemos tomar conciencia clara de nuestras limitaciones; no tener en cuenta las condiciones externas, nos produce cierto pesimismo; debemos determinar las necesidades en este contexto de limitaciones; *autocrítica: debe haber un tiempo dedicado a los a.n.e.e., por parte del tutor*; se atiende a lo urgente, no a las prioridades; se debería estudiar otras formas de optimizar recursos existentes (el problema no es tanto de tiempo como de un adecuado aprovechamiento de los recursos); se deben cubrir las necesidades que se están viendo; hay un desaprovechamiento de las estrategias y recursos generados en determinados ciclos y aulas, por falta de transvase de información; se ha trabajado poco el tema de las "aulas abiertas".

G.: pide aclaración sobre qué se quiere decir con "disponer de evaluación inicial, PDI, orientaciones para el trabajo, revisión periódica escrita" ¿Cómo?; el tutor tiene los datos de cada día.

Mn.: no entrar en "tiramos la pelota". Los chavales tienen un diagnóstico y orientación del trabajo. A comienzos de curso: evaluación inicial y orientaciones, revisiones periódicas; el quién lo tiene que hacer, los tutores tienen que apremiar a que se haga.

G.: hay que tener en cuenta las necesidades de cada aula y a partir de ahí establecer los tiempos necesarios para cada grupo, pero ¿quién decide qué aula tiene más necesidades?

Mn.: hay que establecer unos criterios, y a partir de ellos determinar los tiempos por aula. Se puede llegar a un acuerdo.

G.: se debe determinar quiénes son alumnos de integración.

ANEXO XXII. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS

Resultados de la Batería de socialización: Alumna T. (Preescolar)

<u>Escala</u>	<u>BAS-1/mar-92</u>		<u>BAS-1/en-92</u>		<u>BAS-2/en-92</u>	
	PC	PD	PC	PD	PC	PD
Li	5	11	60	23	45	29
Jv	20	22	80	27	50	28
Ss	10	16	90	18	50	24
Ra	60	35	85	44	75	40
At	40	9	35	4	30	7
Ar	75	9	65	14	80	11
An	65	12	30	8	30	8
Cs	1	19	35	28	55	39

Resultados de la batería de socialización: Alumno M. (3° EGB)

<u>Escala</u>	<u>BAS-1/mar-91</u>		<u>BAS-1/en-92</u>		<u>BAS-2/en-92</u>	
	PC	PD	PC	PD	PC	PD
Li	55	22	35	17		
Jv	35	20	80	27		
Ss	55	18	30	14		
Ra	65	33	55	31		
At	55	13	35	8		
Ar	75	19	35	5		
An	80	15	3	1		
Cs	56	11	50	30		

Resultados de la batería de socialización: Alumna S. (3º EGB)**Escala BAS-1/en-92**

	PC	PD
Li	50	21
Jv	85	29
Ss	50	18
Ra	10	20
At	85	16
Ar	3	0
An	3	2
Cs	40	29

Resultados de la batería de socialización: Alumno Gr. (2º EGB)**Escala BAS-1/dic-91 BAS-2/dic-91**

	PC	PD	PC	PD
Li	35	17	35	25
Jv	50	22	70	30
Ss	85	25	10	13
Ra	85	43	25	26
At	50	11	70	17
Ar	80	20	80	11
An	70	13	50	9
Cs	60	32	20	32

Resultados de la batería de socialización: Alumno D. (2º EGB)

Escala **BAS-1/dic-91**

	PC	PD
Li	65	26
Jv	65	24
Ss	90	26
Ra	70	34
At	55	12
Ar	55	11
An	75	14
Cs	80	36

--

Comentarios a los resultados del BAS (alumno Gr.)

En cuanto a los aspectos facilitadores de la socialización, se observa que en liderazgo (Li) se encuentra por debajo del valor medio, con una PC de 35. En jovialidad (Jv) se encuentra en el valor medio y por encima de éste en sensibilidad social (Ss) y respeto-autocontrol (Ra).

En los factores perturbadores de la socialización, está por encima del valor promedio la ansiedad-timidez (An) y la apatía-retraimiento (Ar). La agresividad-terquedad, en cambio, se sitúa en el valor medio.

Considerado globalmente, la escala criterial-social, está ligeramente por encima del valor medio. Estos datos sugieren que los factores perturbadores (At, Ar y An) están dificultando su socialización, aunque ésta no es excesivamente baja. Por tanto, si se redujeran los factores negativos, no tendría dificultades en su socialización.

Comentarios a los resultados del BAS (alumno D.)

Su perfil refleja que, tanto los factores facilitadores como los perturbadores se encuentran ligeramente por encima del valor medio.

Destaca positivamente la sensibilidad social (PC= 90), respeto-autocontrol(PC= 70), y liderazgo y jovialidad comparten un PC= 65.

Los aspectos que más dificultan su socialización son la ansiedad-timidez (PC= 75), la agresividad-terquedad, y la apatía-retraimiento (ambos con un valor de 55). Considerando la escala criterial-social (PC= 80), podemos decir que tiene un nivel de socialización bastante aceptable, sólo perturbado por un considerable grado de ansiedad (PC= 75).

Comentarios a los resultados del BAS (alumno M.)

Destacan positivamente las subescalas de jovialidad, en la que puntúa muy alto (PS= 80), y el llamativo descenso de la ansiedad-timidez (PC= 3) con respecto a los resultados del curso anterior (PC= 80).

También puntúan positivamente respeto-autocontrol (por debajo del curso pasado), agresividad-terquedad (mejora) y apatía-retraimiento, en el que se aprecia un gran progreso (de 75 a 35).

No obstante, obtiene unas bajas puntuaciones en liderazgo y en sensibilidad social. La escala criterial-social, refleja una posición media.

Comparando los primeros resultados con los últimos, observamos un discreto avance global. El dato más significativo, sin embargo, es la fuerte reducción del nivel de ansiedad, y el considerable aumento de la apatía-retraimiento y la agresividad-terquedad.

Comentarios a los resultados del BAS (alumna S.)

Destacan positivamente las puntuaciones en jovialidad, apatía-retraimiento y ansiedad, lo que indica una buena disposición para las relaciones sociales.

Los aspectos que dificultan su socialización se relacionan con un bajo respeto-autocontrol y una relativamente alta agresividad-terquedad.

La escala criterial-social, indica un nivel global de socialización más bien bajo.

Comentarios a los resultados del BAS (alumna T.)

Se aprecia una notable mejora de un curso a otro, tanto globalmente (de un PC=1, en el 91, a un PC=35 en el 92), si bien sigue estando por debajo de la media. Ello se debe, tanto al ascenso de los aspectos positivos, como al descenso de los factores inhibidores.

Se observa una discrepancia entre el BAS-1 (profesores) y el BAS-2 (padres), al reflejar el último unos resultados mejores, diferencias que pueden interpretarse como un mejor funcionamiento social en el entorno familiar.

No obstante, globalmente los resultados reflejan un nivel de socialización bajo.

RESULTADOS DE LOS SOCIOGRAMAS

<u>Alumna T (preescolar)</u>	<u>1º</u>	<u>2º</u>	<u>3º</u>
Estatus sociométrico:			
- Elecciones	3	3	2
- Rechazos	3	3	0
- Impacto social	6	6	2
- Preferencia social	0	0	2
Percepción sociométrica:			
- Aciertos perceptivos	1	1	2
- Inversiones perceptivas	0	1	1
- Precisión percep. global	1	0	1

<u>Alumno D (2º EGB)¹</u>	<u>1º</u>	<u>2º</u>	<u>3º</u>
--------------------------------------	-----------	-----------	-----------

Estatus sociométrico:

- Elecciones	0	0	--
- Rechazos	0	1	--
- Impacto social	0	1	--
- Preferencia social	0	- 1	--

Percepción sociométrica:

- Aciertos perceptivos	0	0	--
- Inversiones perceptivas	0	0	--
- Precisión percep. global	0	0	--

<u>Alumno Gr (2º EGB)²</u>	<u>1ª</u>	<u>2ª</u>	<u>3ª</u>
---------------------------------------	-----------	-----------	-----------

Estatus sociométrico:

- Elecciones	1	0	--
- Rechazos	1	0	--
- Impacto social	2	0	--
- Preferencia social	0	0	--

Percepción sociométrica:

- Aciertos perceptivos	1	0	--
- Inversiones perceptivas	0	0	--
- Precisión percep. global	1	0	--

<u>Alumno M (3° EGB)</u>	<u>1ª</u>	<u>2ª</u>	<u>3ª</u>
--------------------------	-----------	-----------	-----------

Estatus sociométrico:

- Elecciones	0	3	0
- Rechazos	0	2	0
- Impacto social	0	5	0
- Preferencia social	0	1	0

Percepción sociométrica:

- Aciertos perceptivos	0	0	0
- Inversiones perceptivas	0	0	0
- Precisión percep. global	0	0	0

<u>Alumna S (3° EGB)³</u>	<u>1ª</u>	<u>2ª</u>	<u>3ª</u>
--------------------------------------	-----------	-----------	-----------

Estatus sociométrico:

- Elecciones	0	--	--
- Rechazos	0	--	--
- Impacto social	0	--	--
- Preferencia social	0	--	--

Percepción sociométrica:

- Aciertos perceptivos	0	--	--
- Inversiones perceptivas	0	--	--
- Precisión percep. global	0	--	--

Impresión que produce en sus compañeros (categorías descriptivas)

Alumna T (preescolar)

Aspectos positivos:	<u>1ª</u>	<u>2º</u>	<u>3º</u>
- Tiene más amigos	1	1	2
- Quiere más profesor/a	2	1	1
- Más alegre	0	0	0
- Ayuda más	0	1	1
- Sabe más ⁴	2	1	0

Aspectos negativos:

- Más triste	6	2	1
- Sabe menos	0	0	0
- Tiene menos amigos	1	0	0
- Más molesta	0	0	0
- Quiere menos profesor/a	2	1	0

Alumno D (2º EGB)

Aspectos positivos:	<u>1ª</u>	<u>2ª</u>	<u>3ª</u>
- Tiene más amigos	0	0	--
- Quiere más profesor/a	3	3	--
- Más alegre	0	0	--
- Ayuda más	1	0	--
- Sabe más	0	0	--

Aspectos negativos:

- Más triste	5	6	--
- Sabe menos	1	1	--
- Tiene menos amigos	0	0	--
- Más molesta	3	2	--
- Quiere menos profesor/a	0	0	--

Alumno Gr (2º EGB)

Aspectos positivos:	<u>1ª</u>	<u>2ª</u>	<u>3ª</u>
- Tiene más amigos	0	0	--
- Quiere más profesor/a	1	1	--
- Más alegre	0	0	--
- Ayuda más	1	0	--
- Sabe más	0	0	--

Aspectos negativos:

- Más triste	3	3	--
- Sabe menos	8	9	--
- Tiene menos amigos	4	3	--
- Más molesta	4	5	--
- Quiere menos profesor/a	0	1	--

Alumno M (3ºEGB)⁵

Aspectos positivos:	<u>1ª</u>	<u>2º</u>	<u>3ª</u>
- Tiene más amigos	1	1	0
- Quiere más profesor/a	3	5	2
- Más alegre	2	0	0
- Ayuda más	1	1	0
- Sabe más	1	1	0

Aspectos negativos:

- Más triste	5	3	6
- Menos sabe	6	8	14
- Tiene menos amigos	3	2	7
- Más molesta	3	3	4
- Quiere menos profesor/a	0	1	4

Alumna S (3º EGB)⁶

Aspectos positivos:	<u>1ª</u>	<u>2º</u>	<u>3º</u>
- Tiene más amigos	--	--	0
- Quiere más profesor/a	--	--	0
- Más alegre	--	--	1
- Ayuda más	--	--	1
- Sabe más	--	--	0

Aspectos negativos:

- Más triste	--	--	0
- Menos sabe	--	--	2
- Tiene menos amigos	--	--	1
- Más molesta	--	--	2
- Quiere menos profesor/a	--	--	0

Comentarios a los resultados**Alumna T (preescolar)**

- Fechas de las aplicaciones: dic./90; feb. 91; dic. 91.

El hecho de encontrarse en los tres momentos de aplicación del sociograma en las redes principales y recibir siempre un número discreto de elecciones (una de ellas siempre de la estrella), sugiere que posee cierto estatus en el grupo. La medida de su impacto social indica que no es ignorada por el grupo. La relación entre estatus y precisión perceptiva permite afirmar que percibe adecuadamente los efectos de su conducta sobre los demás, rasgo que define a sujetos que no son rechazados ni ignorados.

El hecho de ser citada con relativa frecuencia en las categorías descriptivas positivas es otra señal de estatus positivo, confirmado por la escasa frecuencia con que es citada en las negativas (salvo en "la más triste").

Globalmente, los resultados confirman los datos de otras fuentes (profesoras, observación), en el sentido de que T. no tiene problemas especiales de socialización y que, por tanto su integración dentro del grupo se está produciendo con normalidad.

Alumno D (2º EGB)

- Fechas de las aplicaciones: dic./ 91; feb./92.

No recibe ninguna elección y obtiene un rechazo, lo que se traduce en un bajo impacto social y relativamente negativa preferencia social.

Su baja precisión perceptiva, unido al hecho de ser escasamente citado en las categorías descriptivas positivas, en contraste con la gran frecuencia en que es citado en aspectos negativos ("el más triste", "el que más molesta"), sugieren que este alumno posee un bajo estatus social dentro del grupo.

Alumno Gr. (2º EGB)

Este alumno posee un bajo estatus social, que desciende además desde la primera aplicación a la segunda). Su baja precisión perceptiva global lo confirma, así como la casi nula frecuencia con que se le cita en los aspectos descriptivos positivos y la gran frecuencia con que es señalado en aspectos negativos ("el que más molesta", "el que sabe menos").

Alumno M (3ºEGB)

- Fecha de las aplicaciones: dic. 90; feb.91; dic. 91.

Los resultados sugieren un bajo estatus, con escaso impacto social (que aumenta en la segunda aplicación, para volver a bajar en la tercera), e igualmente baja preferencia social.

La impresión que produce a sus compañeros confirman lo anteriormente dicho, al ser escasamente citado en los aspectos positivos (salvo en "el más querido

por el profesor/a”), y en cambio, muy citado en las categorías negativas (“el que menos sabe”, “el que más molesta”, “el más triste” y “el que tiene menos amigos”).

Alumna S (3º EGB)

Ateniéndonos a los resultados, es una niña ignorada, cuya percepción social tampoco es demasiado precisa. Es relativamente poco nombrada en aspectos positivos, y algo más señalada en los negativos (“sabe menos”, “más molesta” y “tiene menos amigos”).

Estos resultados pueden deberse a que la niña es nueva en el centro, por lo que aún no tiene una imagen social demasiado definida. Aunque no hay que dejar de considerar la posibilidad de que sus características personales estén incidiendo en la percepción que sus compañeros tienen de ella.

Conclusiones generales de los sociogramas

Considerando globalmente los resultados de los alumnos-objeto, podemos extraer las siguientes conclusiones en cuanto a su situación sociométrica:

- 1º. Todos los alumnos integrados de nuestro estudio (excepto T.) presentan un bajo estatus sociométrico.
- 2º. Si bien no son objeto de un rechazo acusado por parte de sus compañeros, sí son en cambio ignorados.
- 3º. En general, sus compañeros tienden a caracterizarles más por categorías negativas que por categorías positivas, lo que -de acuerdo con Díaz Aguado (1986)- refuerza las dos conclusiones anteriores, ya que la aceptación se relaciona con las cualidades como amigo y la capacidad de ayudar a los

otros niños; el rechazo y el aislamiento, en cambio, reflejan la inadaptación en el aula.

Como ya se dijo al hablar de la evaluación de las habilidades sociales, el juicio de los iguales es una de las variables-criterio más comunes para investigar la competencia social por tratarse de los principales agentes de validación social. Es, por tanto, un indicador válido de competencia social (Dodge et al., 1983), aunque no suficiente, dada la multidimensionalidad de la misma, lo que reclama estrategias *multimétodo, multirasgo y multimarco* (Gresham, 1983).

RESULTADOS DEL "QUAFE-80" (MAYO 1991)**I. PROYECTO EDUCATIVO**

	A	B	C	D	E	NC	\bar{X}
1.	---	5.26	47.36	36.84	10.53	---	3.53
2.	---	21.05	36.84	21.05	---	21.05	2.36
3.	5.26	---	68.42	15.79	5.26	5.26	3.00
4.	---	21.05	42.10	31.58	---	5.26	2.95
5.	5.26	10.53	47.37	26.36	5.26	5.26	3.00
6.	---	10.53	47.37	42.10	---	---	3.31
7.	---	5.26	32.58	47.37	15.79	---	3.73
8.	---	---	42.10	52.36	5.26	---	3.73
9.	15.79	---	26.36	42.10	10.53	5.26	3.16
10.	---	10.53	47.37	36.84	5.26	---	3.36
11.	---	---	57.90	36.84	5.26	---	3.74
12.	5.26	---	47.37	26.36	21.05	---	3.58
—							
X	2.63	7.02	45.18	32.99	7.01	3.05	3.25

II. ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO

	A	B	C	D	E	NC	\bar{X}
13.	10.53	10.53	26.36	47.37	5.26	---	3.26
14.	15.79	21.05	42.10	15.79	5.26	---	2.74
15.	---	26.36	63.42	---	5.26	5.26	2.68
16.	---	26.36	78.95	15.79	---	---	3.10
17.	21.05	5.26	36.84	36.84	---	---	2.58
18.	--	-5.26	42.10	36.84	10.53	5.26	3.37
19.	---	10.53	31.58	42.10	---	15.79	2.84
20.	---	5.26	26.36	47.37	21.05	--	-3.84
21.	10.53	21.05	57.36	10.53	---	5.26	2.52
22.	5.26	5.26	63.16	10.53	15.79	---	2.63
23.	5.26	5.26	31.58	47.37	---	10.53	3.00
24.	10.53	15.79	68.42	5.26	---	5.26	2.52
25.	--	5.26	73.70	21.05	---	---	3.37
26.	---	21.05	57.90	10.53	5.26	5.26	2.84
\bar{X}	5.63	13.16	45.14	24.81	3.38	3.73	2.95
\bar{X}_{TOTAL}	4.13	10.09	45.16	28.90	5.18	3.63	3.10

RESULTADOS A PARTIR DE LA ESTRUCTURA INTERNA DE LOS ITEMS

DIMENSIONES	Nº ITEM	\bar{X}	\bar{X}
1. Diseño del proyecto educativo			3.16
1.1. Línea educativa			2.94
	1	3.53	
	2	2.36	
1.2. Estrategias aprdzje.			3.08
	4	2.95	
	5	3.00	
	6	3.31	
1.3. Acción sobre alumnos			3.34
	3	3.00	
	7	3.73	
	8	3.73	
1.4. Evaluación aprendizaje			3.16
	9	3.16	

DIMENSIONES	Nº ITEM	\bar{X}	\bar{X}
2. Grado de implantación del proyecto			3.47
	10	3.36	
	11	3.47	
	12	3.58	
3. Dimensiones de diseño e implantación			3.18
	20	3.84	
	21	2.52	
4. Gestión			2.87
	13	3.36	
	14	2.74	
	15	2.68	
	16	3.10	
	17	2.58	
5. Actuación personal			3.02
	18	3.37	
	24	2.52	
	25	3.37	
	26	2.84	
6. Recursos			2.82
	19	2.84	
	22	2.63	
	23	3.00	

- - -

- - -

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis de los datos, permite hacer las interpretaciones siguientes:

I. Proyecto educativo del centro:

1. Actitudes, conocimientos.

Existe una preocupación por considerar todos los aspectos que definen una educación integral (afectividad, razonamiento, sensibilidad artística, etc.), que está presente en la línea pedagógica del centro, pero no suficientemente debatida, generalizada y evaluada en la práctica.

2. Habilidades instrumentales

Existen acuerdos parciales -no continuados, ni contrastados- sobre las habilidades instrumentales básicas. La media de este ítem alcanza la puntuación más baja (2.36), lo que indica que es un aspecto a plantearse con mayor rigor, a pesar de no ser excesivamente baja la puntuación.

3. Orientación escolar y personal a los alumnos

Existe una preocupación general por ayudar a los alumnos a resolver sus problemas de estudio y de relación, alcanzando mayor madurez personal. No obstante, la puntuación media del ítem (3.00) indica que es necesaria mayor coordinación en este aspecto, para planificar la acción.

4. Orientación del aprendizaje

Se intenta actuar en este sentido, pero sin que existan acuerdos institucionales, siendo su planificación y control poco rigurosos. En general, sí se puede hablar de una

orientación activa y reflexiva del aprendizaje, aunque habría que profundizar, tanto en su planificación y control, como en la realización práctica.

5. Técnicas didácticas

Una mayoría del profesorado piensa que las técnicas empleadas respectivamente están de acuerdo con una orientación general del centro. No obstante, no está suficientemente evaluado este aspecto.

6. Aprendizaje y situación concreta de los alumnos

La respuesta mayoritaria (47.37 %) se inclina a pensar que existen unos criterios generales respecto a la adaptación de la enseñanza a cada situación concreta y sobre el tratamiento de las dificultades de los niños. Pero en la práctica, la actuación de los maestros no es suficientemente homogénea en cuanto a la aplicación de estos criterios. Esto puede interpretarse como una manifestación de que existe una actitud general de adaptación a los alumnos, pero no acompañada de una definición clara de criterios suficientemente debatidos y compartidos sobre los aspectos concretos de estas adaptaciones.

7. La comunicación en el grupo clase

Este aspecto alcanza la puntuación media más alta (3.73), lo que unido al hecho de que las opciones C, D y E agrupan el 95.74 % de las respuestas, indican que existen criterios comunes sobre la importancia de la comunicación en el grupo-clase (participación en la planificación y revisión de actividades, intercambio de puntos de vista, de estados de ánimo, etc.), que facilitan la comunicación entre todos los miembros del grupo y entre los diferentes grupos.

8. Organización del grupo-clase

Este aspecto es el más afianzado, alcanzando la máxima puntuación (3.73), como

el anterior ítem. Sin embargo, en éste el 100 % de las respuestas se agrupan en las opciones C, D y E, indicando un mayor grado de acuerdo. Por tanto, se considera fundamental la organización y regulación de las diferentes tareas, relaciones y demás elementos que conducen al progreso del grupo y de sus miembros. En el proyecto se encuentran clarificados y son objeto de revisión. En general, se tiende a permitir que cada miembro del grupo-clase encuentre su sitio.

9. Evaluación del progreso de los alumnos

Hay una práctica sistemática de evaluación, partiendo de unos criterios comunes, con participación de los alumnos en la evaluación, utilizando diversas técnicas para la misma. No obstante, aún falta un mayor control y coherencia de estos planteamientos.

10. Definición, adecuación y aceptación de los objetivos

Los objetivos comunes están definidos y aceptados mayoritariamente por los profesores y se consideran adecuados. Hay un clima general de esfuerzo para su realización, aunque sigue faltando un control riguroso que permita un trabajo más eficaz en la práctica.

11. Participación en la elaboración y revisión del proyecto

Este es otro de los aspectos que alcanzan valores medios más altos (3.47), indicando que se intercambian informaciones y se establecen criterios de acuerdo con la orientación general, considerando importante la contribución de los distintos estamentos a la elaboración, seguimiento y control del proyecto. Aunque formalmente existen y están definidos los cauces de participación, en la práctica no se desarrollan suficientemente, ni se controla su funcionamiento.

12. Valores que orientan el proyecto

Hay una cierta orientación común en los valores por los que se rige la enseñanza

y las relaciones en el centro. Sin embargo no son suficientemente explícitos, ni están suficientemente debatidos ni revisados por lo que la práctica resulta algo dispersa.

II. Estructura y funcionamiento del centro

13. Funciones y órganos de gestión

Los resultados son muy dispersos en cuanto al porcentaje de profesores que eligen cada opción, aunque la mayoritaria (47.37 %), parece indicar que los órganos de gestión se encuentran bien definidos, aunque su articulación en la práctica es desigual. Los profesores que eligen esta respuesta piensan que existe una revisión del funcionamiento de los órganos de gestión en las situaciones límite, ajustándose a las necesidades del momento.

14. Toma de decisiones

Se da aún mayor dispersión en las respuestas, pero la media es inferior a la anterior (2.74), lo que parece indicar que, si bien están definidos los órganos que deben tomar cada tipo de decisiones, en la práctica no es bastante ágil. En momentos de conflicto el sistema se somete a revisión.

15. Coordinación

Los intentos de coordinación por parte de los órganos responsables, consiguen que determinados sectores actúen coordinadamente en hechos puntuales y campos concretos, pero sin suficiente continuidad ni generalización. Pese a ello sí existe una tendencia generalizada a considerar que es fundamental lograr una acción coordinada, a partir de unos acuerdos compartidos y concretados en el proyecto de centro.

16. Control-regulación del funcionamiento del centro

Se considera importante la revisión del funcionamiento global del centro, aunque no está suficientemente establecido en la práctica, por falta de instrumentos que la sistematicen. Los resultados sólo se aprovechan parcialmente.

17. Comunicación-información

Se valora la comunicación y la circulación de información, pero los canales establecidos no son suficientemente ágiles, por lo que no queda suficientemente garantizada. Hay que subrayar que la puntuación alcanzada en este ítem (2.58) es una de las más bajas.

18. Condiciones personales y relación con los alumnos

En general existe el convencimiento de que el rigor y la exigencia en el trabajo son compatibles con una actitud de comprensión y de flexibilidad hacia los niños. La exigencia personal en las relaciones y en el trabajo es una práctica generalizada, siendo compatible con un clima de relaciones personales positivo. A veces, se revisan actitudes y comportamientos.

19. Adecuación de las condiciones profesionales y las necesidades de la escuela

En general hay cierto acuerdo acerca de que los cursos y responsabilidades se asignen de acuerdo con las aptitudes y condiciones específicas de las personas, así como de las necesidades derivadas de cada situación. Sin embargo, los resultados no son suficientemente satisfactorios.

20. Relación con las familias

El centro obtiene en este ítem la más alta puntuación (3.84), indicando que las relaciones entre profesores y familias es buena, estando establecidas ciertos cauces

para relacionarse (informes de los alumnos, reuniones de grupo, entrevistas, fiestas escolares, etc.). No obstante, hay una tendencia a deslindar los campos de cada colectivo, de lo que deriva que las colaboraciones sean esporádicas, puntuales y muy controladas.

21. Relación con la sociedad

Se considera importante la vinculación al entorno próximo, estando presente esta actitud en la programación. Se considera que el entorno social debe ser conocido por los alumnos y el centro debe proyectarse, a su vez, sobre el mismo. La planificación de estos aspectos, sin embargo, no acaba de satisfacer por falta de sistematización en la planificación.

22. Recursos materiales y didácticos

Se considera que los recursos y la buena utilización de los espacios físicos contribuyen a la calidad educativa del centro. Se aprovechan los recursos, pero no se revisa sistemáticamente su utilización.

23. Utilización de los recursos económicos

Existe una adecuada planificación económica. No obstante, por alguna razón, la utilización de los recursos no es satisfactoria. Hay que destacar la gran dispersión de las respuestas en este ítem, en el que un 10.53 %, elige la opción NC. Aunque con cierta cautela, nos atrevemos a interpretar este hecho como reflejo del desconocimiento por parte de algunos profesores de la planificación económica, unido a la escasez de recursos.

24. Implicación

Este ítem alcanza el nivel más bajo de respuesta ($X=2.52$). Esto indica que, a pesar de que hay profesores que contribuyen a las tareas generales del centro y tienen iniciativas sobre el funcionamiento, no es suficientemente generalizada y compartida la

conciencia de que el buen funcionamiento depende en gran medida del hecho de compartir conjuntamente las tareas. El trabajo en equipo y la cooperación entre los profesores es una tendencia general que no acaba de arraigar en todos los profesores.

25. Relaciones personales

Las relaciones personales entre las personas que trabajan en la escuela, en general son cordiales, respetuosas y abiertas, no limitándose estrictamente a los aspectos profesionales. Se comparten momentos de distensión, se intercambian comentarios en torno a distintos temas. Se sabe que hay temas conflictivos que no se tratan con suficiente profundidad aunque, en general, hay buena disposición a ayudarse cuando es preciso.

26. Ambiente de trabajo

Hay un buen ambiente de trabajo compartido por la mayoría de los profesores. Se considera, sin embargo, que el exceso de tareas y la imprevisión, hace que algunas veces se viva en un clima de ansiedad y nerviosismo.

RESULTADOS A PARTIR DE LA ESTRUCTURA INTERNA DE LOS ITEMS

I. Diseño del proyecto educativo

1.1. Línea educativa. El centro tiene unas líneas generales de actuación establecidas, que se llevan a las aulas. Pero la planificación y el control de las mismas son poco rigurosos, por lo que no hay suficientes garantías de que el tratamiento esté debidamente equilibrado.

1.2. Estrategia en relación a los alumnos y el aprendizaje. La enseñanza es activa, pero en la práctica se profundiza poco en este aspecto. Sí está claramente definida la forma más adecuada de trabajo y hay homogeneidad en la actuación. Las técnicas a emplear se analizan, escogiéndose las más convenientes a cada situación, por lo general. Hay unos criterios generales sobre la situación de los alumnos y el tratamiento de las dificultades de éstos, pero en la práctica, la actuación de los profesores es poco homogénea.

1.3. Acción sobre los alumnos. Existe interés por lograr una mayor coordinación en la consideración de la situación de cada niño, pero la utilización de los datos para adaptar la enseñanza es insuficiente y poco homogénea. Hay criterios comunes para facilitar la comunicación en el grupo-clase, aunque en la práctica no se concreta suficientemente. Se considera fundamental la organización de la vida en el grupo: tiempo de cada actividad, canales de comunicación, asignación de responsabilidades, etc.

1.4. Evaluación de los alumnos y del aprendizaje. En general hay una práctica sistemática de la evaluación, con participación de los alumnos y con diversidad de instrumentos.

II. Grado de implantación del proyecto

Se aceptan mayoritariamente los objetivos elaborados y definidos, y se establece la necesidad de un control riguroso de cara a una eficacia en la práctica del trabajo de

profesores y alumnos. Estos objetivos han de ser adecuados periódicamente según los resultados obtenidos.

Cada estamento del centro contribuye a la elaboración y revisión del proyecto para lo que se han establecido canales adecuados de participación. Hay una cierta orientación común en valorar a la persona y a la sociedad, pero sin concretarse, por lo que la práctica resulta dispersa.

III. Dimensiones de diseño e implantación

En cuanto a las relaciones con las familias, está asumida por ambos colectivos, existiendo estructuras para la colaboración que requieren ser profundizadas y ampliadas. Por lo que respecta a las relaciones con la sociedad, se considera importante el conocimiento y proyección de y sobre el entorno sociocultural y se mantiene una actitud de planificación, aunque sin concreción.

IV. Gestión

Los órganos de gestión y funcionamiento están perfectamente definidos y apoyados por la mayoría, pero la gestión no es lo bastante ágil, y a veces está dispersa. Por ello se ve necesaria una revisión periódica del funcionamiento de la escuela. También se ve fundamental una buena comunicación entre sus miembros y una correcta circulación de la información, para lo que existen órganos formales que habría que potenciar y revisar en su funcionamiento.

V. Actuación personal

En general hay conciencia de que se pueden combinar el rigor en el trabajo con una actitud abierta de comprensión y flexibilidad. El trato personal entre los miembros es cordial, tolerante y con disposición de ayuda, si es preciso. Hay un buen ambiente de trabajo compartido, en general, aunque en determinados momentos aparezca un clima de ansiedad y nerviosismo por el exceso de tareas e imprevistos.

VI. Recursos

Hay un criterio de adecuación para asignar los cargos y responsabilidades del centro.

En cuanto a los recursos materiales y didácticos, los profesores hacen buen uso del espacio físico y de los recursos didácticos, haciendo aportaciones creando material y utilizándolo de manera creativa.

Los recursos económicos están bien planificados, pero en la práctica surgen imprevistos, necesidades no satisfechas, etc.

NOTAS

¹ Se incorpora a la investigación en el curso 1991/92

²Idem.

³Idem.

⁴En las dos primeras aplicaciones ella misma se señala como la que sabe más.

⁵ En las respuestas a "quién ayuda más" y "quién sabe más" del primer sociograma, así como en "quién tiene más amigos", "a quién quiere más la profesora", "quién ayuda más", "quién sabe más" y "quién es el más triste", se cita a sí mismo.

⁶Se incorpora al centro en el curso 1991/92.